



**Fortalecer as famílias nas competências necessárias ao exercício da parentalidade
Combater precocemente a pobreza infantil**

Daniela Filipa Ferreira Rodrigues

Relatório de estágio apresentado para a obtenção do grau Mestre em
Intervenção Social na Infância e Juventude em Risco de Exclusão Social,
pelo Instituto Superior de Serviço Social do Porto sob
orientação da Professora Dra. Cidália Queiroz

Março 2017

Agradecimentos

Ao longo da realização deste trabalho, foram muitas as pessoas que me apoiaram, incentivaram e me acarinharam de diversas maneiras.

À minha orientadora, professora Cidália Queiroz, por todo o apoio, ensinamento, disponibilidade, paciência e partilha de conhecimento. O encorajamento constante, quer com sugestões quer com críticas, deu-me a possibilidade de corrigir e melhorar este estudo.

À Associação Qualificar para Incluir, que me aceitou, acolheu, ajudou durante o estágio de forma atenciosa. Às crianças e pais que participaram calorosamente no projeto. Ao técnico Alexandre Batista, por toda a ajuda na interpretação dos instrumentos de avaliação.

Aos meus pais, Filomena e César que permitiram que este sonho se tornasse realidade, pois desde sempre acreditaram em mim e nas minhas capacidades, mesmo quando eu não acreditei, pela força e pelo amor. Esta vitória é dedicada a vocês.

À minha irmã do coração Sílvia por todo o tempo, ajuda, carinho, dedicação dispensado ao longo destes meses.

Aos meus amigos pela amizade, paciência, pelos momentos juntos e pelos sorrisos.

Resumo

Neste relatório analisa-se uma experiência de estágio na área da Intervenção Social na Infância e Juventude em Risco de Exclusão Social que elege, como campo de observação e de intervenção, um projeto com crianças e mães, na Associação Qualificar para Incluir, situada no Porto. No âmbito deste estágio, desenvolveu-se um projeto que passa, essencialmente, por uma intervenção precoce através de atividades lúdicas como leitura, jogos, pintura (...) bem como o fortalecimento das famílias nas competências necessárias ao exercício da parentalidade.

O projeto teve como população-alvo crianças menores de três anos de idade, que não frequentassem qualquer sistema de ensino formal. O processo de socialização destas crianças ocorre em ambientes estruturados pela exclusão económica e marginalização social, com situações de violência física ou verbal, ausência do pai, condições habitacionais degradantes que podem efetivamente condicionar o seu futuro.

Neste relatório parte-se de uma discussão teórica sobre os processos de aprendizagem da língua materna que diferem substancialmente segundo os recursos culturais das famílias. O objetivo do projeto é trabalhar com as famílias para superar as desigualdades de acesso ao domínio da língua materna, à cultura e à carreira escolar.

Conclui-se neste relatório que a mudança de rotinas comunicacionais dentro da família é uma condição necessária para que as aprendizagens das crianças não sofram regressões e se consolidem ao longo dos anos. O maior desafio, do ponto de vista científico, reside na demonstração de que é possível induzir um enriquecimento linguístico significativo nas famílias e crianças. O estágio incidiu na criação de algumas das condições que permitem o envolvimento das famílias na estimulação precoce do desenvolvimento linguístico das crianças.

PALAVRAS CHAVE: Pobreza infantil, Intervenção precoce, Linguagem, Competências parentais

Abstract

This work provides an analysis of an internship experience in Social Intervention in Childhood and Youth at Risk of Social Exclusion, that elicits as an observation and intervention field, a project with mothers and children in the Associação Qualificar e Incluir, located in Porto.

This project had as its target population children under three years of age who did not attend any formal education system. The socialization process of these children occurs in environments structured by economic exclusion and social marginalization, with common physical or verbal violence situations, father absence, degrading housing conditions, and this can effectively condition their future.

In this report, we start with a theoretical discussion about the processes of mother tongue learning that substantially differ according to the families cultural resources. The aim is to work with families to overcome inequalities in access to the mother tongue, culture and school career.

It is concluded that the change of communication routines within the family is a necessary condition so that the children's learning does not regress and consolidate over the years. The major challenge, from the scientific point of view, is the demonstration that it is possible to induce meaningful linguistic enrichment in families and children. The internship focused on creating some conditions that allowed the involvement of families in the early stimulation of the children's language development.

KEYWORDS: Child Poverty, Early Intervention, Language, Parental Competencies

Índice

Introdução.....	1
1. Apresentação do Projeto de Estágio	2
1.1. Fundamentação teórica	2
1.2. Fundar o planeamento das sessões de trabalho numa problemática operacional coerente com a teoria.....	14
1.2.1. Estratégias de estimulação do desenvolvimento precoce da linguagem	14
1.2.2. Seguir a iniciativa da criança e criar situações de atenção conjunta	15
1.2.3. Reformular as vocalizações da criança.....	16
1.2.4. Leituras e conversas partilhadas sobre livros	17
1.2.5. Projeto de Intervenção precoce com crianças e pais	19
2. Elementos de diagnóstico do funcionamento da família	58
2.1. Condições de existência e modos de vida da família	58
2.2. HOME Inventory.....	79
2.2.1. Medir a qualidade e a extensão da estimulação cognitiva e emocional disponível no seio familiar	79
2.2.2. Análise e discussão de resultados.....	82
2.3. ASEBA para o período pré-escolar	91
2.3.1. Avaliação de competências, funcionamento adaptativo, problemas comportamentais, emocionais e sociais das crianças.....	91
2.3.2. Análise e discussão de resultados ASEBA	93
2.4. Comparação de Resultados (HOME e ASEBA)	98
Conclusão	100
Bibliografia.....	106
Anexos.....	110

Índice de Quadros

Quadro 1 – Constituição do grupo de trabalho	13
Quadro 2 – Sessão nº1: 1 de Março 2016	19
Quadro 3 – Sessão nº2: 4 de Março 2016	21
Quadro 4 – Sessão nº3: 8 de Março 2016	23
Quadro 5 – Sessão nº4: 10 de Março 2016	25
Quadro 6 – Sessão nº5: 15 de Março 2016	27
Quadro 7 – Sessão nº6: 17 de Março de 2016.....	29
Quadro 8 – Sessão nº7: 5 de Abril de 2016.....	31
Quadro 9 – Sessão nº8: 7 de Abril de 2016.....	32
Quadro 10 – Sessão nº9: 12 de Abril de 2016.....	35
Quadro 11 – Sessão nº10: 21 de Abril de 2016.....	36
Quadro 12 – Sessão nº11: 28 de Abril de 2016.....	38
Quadro 13 – Sessão nº12: 3 de Maio de 2016.....	40
Quadro 14 – Sessão nº13: 10 de Maio de 2016.....	41
Quadro 15 – Sessão nº14: 17 de Maio de 2016.....	42
Quadro 16 – Sessão nº15: 19 de Maio de 2016.....	43
Quadro 17 – Sessão nº16: 31 de Maio de 2016.....	45
Quadro 18 – Sessão nº17: 7 de Junho de 2016.....	47
Quadro 19 – Sessão nº18: 9 de Junho de 2016.....	49
Quadro 20 – Sessão nº19: 14 de Junho de 2016.....	50
Quadro 21 – Sessão nº20: 16 de Junho de 2016.....	52
Quadro 22 – Sessão nº21: 21 de Junho de 2016.....	53
Quadro 23 – Sessão nº22: 23 de Junho de 2016.....	54
Quadro 24 – Sessão nº23: 28 de Junho de 2016.....	55
Quadro 25 – Sessão nº24: 30 de Junho de 2016.....	56
Quadro 26 – Tipologia do Agregado e N° de Elementos do Agregado Familiar.....	58
Quadro 27 – Identificação dos Elementos do Agregado, segundo Idade, Escolaridade (concluída e a frequentar) e Classificação ISCED (<i>International Standard Classification of Education</i> , UNESCO, 2011)	59
Quadro 28 – Condição Atual Face ao Trabalho	61

Quadro 29 – Mobilidade de emprego, segundo a duração dos períodos de desemprego e motivo da mudança	62
Quadro 30 – Rendimentos Familiares	66
Quadro 31 – Despesas fixas	67
Quadro 32 – Indicadores de Privação Material	67
Quadro 33 – Privação alimentar	68
Quadro 34 – Insegurança em Matéria de Alojamento.....	70
Quadro 35 – Privação em Matéria de Alojamento	71
Quadro 36 – Indicadores de privação habitacional	72
Quadro 37 – Privação e Insegurança em Matéria de Alojamento.....	72
Quadro 38 – Privação e Insegurança em Matéria de Alojamento.....	73
Quadro 39 – Privação Material de Adultos	75
Quadro 40 – Privação Material das Crianças	76
Quadro 41 – Avaliação do Grau de Privação da Família	77
Quadro 42 – Quadro resumo dos resultados obtidos no Inventário Home – 0 aos 3 anos.....	83
Quadro 43 – HOME (0-3 anos) quartis	84
Quadro 44 – Posicionamento intervalar dos resultados brutos do Home Inventory em função do "risco"	84
Quadro 45 – Responsividade.....	85
Quadro 46 – Aceitação.....	86
Quadro 47 – Organização.....	87
Quadro 48 – Materiais de Aprendizagem	87
Quadro 49 – Implicação	89
Quadro 50 – Variedade	90

Índice de Anexos

Anexo 1 – Bons dias: Bons dias: Bom dia te quero dar	110
Anexo 2 – Afetos: Afetos: Canção dos miminhos	111
Anexo 3 – Panda vai à Escola: O Jogo das Cores	112
Anexo 4 – Eu mexo um dedo	113
Anexo 5 – O Panda e os Caricas: Os Sons de Animais.....	114
Anexo 6 – Níveis de Instrução dos Adultos Segundo a ISCED 2011	115
Anexo 7 – Grandes Grupos CITE/ISCO/2008	116
Anexo 8 – Indicadores de definição dos níveis de qualificação do Quadro Europeu de Qualificações (QE)	117
Anexo 9 – Privação e Insegurança em Matéria de Alojamento	119
Anexo 10 – Ficha de Sumário HOME Inventory Infant Toddlers 0-3 anos	120
Anexo 11 – Pontuações Individuais do HOME Inventory	123
Anexo 12 – Pontos de Corte dos Percentis do Total de Vocabulário do LDS por Género e Faixa Etária	130
Anexo 13 – Pontuações Individuais da escalas de Síndromes CBCL e LDS	131

Lista de Abreviaturas

ASEBA	<i>Achenbach System of Empirically Based Assessment</i>
CBCL	<i>Child Behavior Checklist</i>
DSM	<i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders</i>
HOME	<i>Home Observation for Measurement of the Environment</i>
LDS	<i>Language Development Survey</i>
LENA	<i>Foundation for Language Environment Analysis</i>
Qpl	Qualificar para incluir
QEQ	Quadro Europeu de Qualificações
RSI	Rendimento Social de Inserção

Introdução

Durante o meu percurso académico, enquanto realizei a minha licenciatura em Criminologia, a vertente direccionada para o trabalho com crianças em situação de risco sempre me interessou, uma vez que acredito que haverá um melhor proveito social se o problema for sinalizado e trabalhado desde a infância. Foi neste sentido que tive o interesse de tentar realizar um estágio numa associação onde se pudesse fazer um projeto de intervenção precoce, nomeadamente a nível da linguagem, tendo selecionado a Associação Qualificar Para Incluir (QpI). O relatório que se segue é fruto da experiência de estágio e, principalmente, do projeto aplicado ao longo do mesmo.

No Capítulo 1 encontra-se a descrição do projeto, começando, num primeiro ponto, pela sua fundamentação teórica e, num segundo, pela sua tradução numa problemática operacional. No terceiro ponto deste capítulo é apresentado o planeamento das sessões de trabalho.

No Capítulo 2 apresentam-se os elementos de diagnóstico da família segundo três grandes instrumentos de recolha de informações: uma entrevista às famílias sobre as condições de existência e modos de vida; observação do ambiente educativo das famílias com recurso ao Home Inventory; entrevistas às famílias com base na bateria ASEBA que avalia as competências, o funcionamento adaptativo, os problemas comportamentais, emocionais e sociais das crianças. São ainda apresentadas a análise e a discussão dos resultados.

Para terminar, será possível encontrar nos anexos documentos que complementam este relatório.

1. Apresentação do Projeto de Estágio

1.1. Fundamentação teórica

O projeto de estágio apoia-se numa série de investigações que têm vindo a analisar a origem familiar das desigualdades de sucesso escolar, muito em particular as desigualdades de aprendizagem da língua materna. O tipo de conhecimento da língua materna, designadamente em termos de extensão do campo lexical, do domínio da sintaxe, do uso de elementos de conexão das frases e das próprias frases entre si, dos significados atribuíveis às palavras e às frases, ou seja, da capacidade de interpretar e representar situações e acontecimentos, é um dos fatores que mais fortemente determina a seleção escolar (Bourdieu, 1992).

Orientado a crianças originárias de famílias que se podem considerar em situação de exclusão económica, quer na dimensão da produção, quer na do consumo, todas elas dependentes do Rendimento Social de Inserção para assegurarem a sua sobrevivência. Este estágio inscreve-se no projeto mais vasto da Associação Qualificar para Incluir cujo principal objetivo é contrariar a reprodução inter-geracional da pobreza. O seu programa de intervenção sobre o fenómeno da pobreza e da sua perpetuação de geração em geração inspira-se no método da investigação-ação, uma vez que o referido programa pretende construir e aplicar *guidelines* capazes de eliminar o problema. Se é certo que a formalização de *guidelines* orientadoras da ação requer a construção teórica do problema que se pretende superar, desde logo, exigindo o recurso ao que a investigação já produziu, não deixa de ser igualmente certo que é preciso passar à experimentação e respetiva avaliação das referidas *guidelines*.

Na sociologia da educação, encontram-se análises que esclarecem a existência de mecanismos de reprodução da desigualdade de acesso aos saberes e aos diplomas em função da origem social das crianças e que confirmam a lei do retorno do capital cultural que Pierre Bourdieu formulou (Bourdieu, 2004). A relevância deste autor passa, por ter assinalado que a igualdade de oportunidades de ter uma educação escolar está longe de ser garantida a partir do alargamento da escolaridade obrigatória gratuita. De facto, a gratuidade do ensino não pode, por si só, eliminar as grandes desigualdades de capital cultural que os alunos herdaram do seu meio familiar. Os mecanismos que presidem ao funcionamento do ensino são severamente punitivos das crianças dos meios populares justamente por presumir uma igualdade de condições que na realidade não existe. O conhecimento dos processos seletivos que a escola impõe, ignorando, designadamente, que é preciso partir da cultura dos alunos para que a cultura

da escola possa fazer parte do universo significativo das crianças dos chamados meios populares, é uma ferramenta crucial para pensar intervenções eficazes em matéria de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo. A abordagem profunda dos mecanismos de seleção, que o referido autor desenvolveu, permite saber que, privilegiar modos de abordar os conhecimentos sem ligação aos problemas do mundo real, é o mesmo que promover uma concepção formalista do conhecimento e reais dificuldades de aprendizagem, quer entre os alunos das classes populares, quer, mesmo, entre os mais familiarizados com a cultura escolar.

Mais do que isso, as investigações científicas sobre o fenómeno da aprendizagem, designadamente do âmbito disciplinar da psicologia, assinalam a artificialidade das condições em que decorre o trabalho pedagógico como um obstáculo à aquisição de uma percepção minimamente realista do mundo e à efetiva apropriação de saberes e competências utilizáveis na vida real (Perrenoud, 1999; Novak, 1981). Os modos de ensinar consagrados na escola, em geral, induzem um profundo desinteresse entre os alunos, muito particularmente naqueles que não conseguem um mínimo de relação entre os assuntos da escola e as exigências da vida fora da mesma.

Mas da área disciplinar da psicologia, provém outro tipo de estudos que muito contribuí para circunscrever com maior finura de detalhes os fatores que condicionam ou comprometem a aprendizagem escolar. A partir dos anos sessenta, um grande número de publicações de investigadores americanos, dedicaram-se não só ao estudo dos efeitos da pobreza sobre o trajeto escolar das crianças, bem como à intervenção e à prevenção desses mesmos efeitos. Na década de oitenta, Hart & Risley (1995), dois psicólogos da Universidade de Kansas especializados no estudo da infância, começaram a comparar de modo pormenorizado como os pais das diferentes classes sociais falam com os seus filhos. Analisaram programas pré-escolares desenhados para estimular as competências linguísticas de crianças originárias de famílias com baixos rendimentos, mas ficaram insatisfeitos com os resultados de tais esforços: o fosso em matéria de resultados entre ricos e pobres continuava a crescer. Decidiram, então, dar atenção ao que se passava na casa das famílias. Selecionaram quarenta e duas famílias: treze de classe social mais alta (pais com profissões qualificadas, implicando formação universitária ou profissionais), dez de classe média, treze de classe trabalhadora e seis dependentes da proteção social. Decidiram iniciar o programa quando as crianças tinham entre os sete e nove meses, a fim de que as famílias tivessem tempo de se adaptar à observação, antes de as crianças começarem efetivamente a falar. As crianças foram seguidas até completarem três anos.

Referem que se distanciaram do tipo de avaliação baseada em testes de QI, que naquele tempo era dominante, centrando-se na construção da linguagem quotidiana usada pelas crianças e avaliando o crescimento da mesma. O seu estudo não incluía apenas crianças pobres, mas também, um grupo de filhos de professores, por comparação com o qual pretendiam medir os progressos das crianças.

Todas as crianças do Programa envolveram-se com entusiasmo, graças à introdução (no jardim-de-infância) de uma variedade de novos materiais e de atividades relacionadas com a linguagem. Os dados da fala espontânea que foram recolhidos mostraram um crescimento acelerado de novas palavras que se acrescentaram ao seu vocabulário. Mas, à semelhança do que já havia sido constatado noutros programas de intervenção precoce, os crescimentos foram temporários. Hart & Risley (2003) dão conta que os resultados das intervenções direcionadas para a eliminação das desigualdades à entrada na escola, embora promissores no início, dissipavam-se rapidamente e quase completamente à medida que as crianças cresciam.

Durante dois anos e meio, os observadores visitaram cada família durante uma hora por mês e registaram (com gravadores) os encontros. No total, os autores analisaram mais de 1300 horas de interações espontâneas entre pais e crianças que aprendiam a falar. Os investigadores notaram muitas semelhanças entre as famílias: todas elas disciplinam os seus filhos e lhes ensinam boas maneiras, como vestirem-se e lavarem-se por si próprios. Todas manifestam afeto aos seus filhos e dizem coisas como: “*não saltes no sofá*” e “*utiliza a colher*”. Mas também verificaram que os pais mais ricos falavam significativamente mais com os seus filhos. Nas famílias dos profissionais mais qualificados, o número médio de palavras que as crianças ouviam numa hora era de 2150; nas famílias de classe trabalhadora, este número passava para 1250 e nas famílias dependentes da proteção social era de 620. Ao longo do tempo, estas diferenças quotidianas têm consequências crescentes e Hart e Risley concluíram que, com raras exceções, quanto mais os pais falam com os filhos, mais rapidamente cresce o vocabulário das crianças e mais altas são as pontuações das crianças nos testes de QI aos três anos ou mais.

A investigação de Hart e Risley ganhou importância, em parte, porque as reformas educativas em larga escala, tais como o programa “*nenhuma criança deixada para trás*” se revelaram dececionantes. Enfrentar o fosso verbal ou fosso linguístico diretamente junto dos pais é a intervenção mais decisiva. O que se verificou é que era possível aumentar facilmente o vocabulário das crianças por via do ensino de novas palavras, mas que não era possível assegurar a continuidade dessa aprendizagem de vocabulário novo, se as crianças deixassem de

ser intervencionadas. Apesar de terem sido ensinadas muitas palavras novas às crianças do jardim-de-infância, ficou claro que, passado um ano, quando estas passaram para a pré-primária, os efeitos do aumento de recursos em vocabulário haviam-se esbatido e não se havia conseguido mudar a trajetória de desenvolvimento. As trajetórias de desenvolvimento das crianças em matéria de crescimento do vocabulário continuavam a apresentar grandes discrepâncias das dos filhos dos professores. O crescimento rápido do vocabulário dos filhos dos professores contrastava com o lento crescimento do vocabulário das crianças do jardim-de-infância, o que confirmava os resultados de outros estudos, segundo os quais, no ensino secundário, muitos filhos de famílias pobres não possuíam o vocabulário utilizado nos manuais escolares.

Os autores do *The Early Catastrophe – The 30 Million Word Gap by Age* (Hart & Risley, 2003) assumem expressamente que, não se rendendo às forças imutáveis da hereditariedade, decidiram empreender uma investigação que permitisse compreender a disparidade entre as trajetórias de desenvolvimento que observaram. Para tal, partiram da hipótese de que as diferenças nas trajetórias de desenvolvimento começam em casa. Logo, seria necessário observar diretamente o início da aprendizagem do vocabulário em casa. Assim, durante dois anos e meio, observaram quarenta e duas famílias, uma hora por mês, com o objetivo de captar como as crianças de um e dois anos estavam a aprender a falar. Os dados mostraram que as famílias diferem imensamente no volume da interação e de experiência que envolve a linguagem e que estas diferenças estão fortemente correlacionadas com o desempenho linguístico das crianças aos três anos. O objetivo, neste estudo longitudinal, era descobrir o que estava a acontecer na experiência precoce das crianças que pudesse dar conta da diferença estatística nas taxas de crescimento do vocabulário que fora observada entre as crianças com quatro anos de idade. Para proceder à observação direta das interações no seio familiar, os autores consideraram pertinente recorrer à gravação de “*tudo*” o que acontecia nas casas das crianças, tudo o que era feito pelas crianças, tudo o que era feito para elas e à volta delas. Assumindo que desconheciam quais os aspetos da experiência acumulada que contribuem para o crescimento do vocabulário, sabiam que era necessário recolher o maior número possível de informações, sem impor uma problemática prévia.

Estes investigadores chegaram à conclusão de que o que as crianças aprendem provém essencialmente da família, a quem cabe a tarefa de as socializar, antes mesmo de começarem a relacionar-se com pares em grupos sociais exteriores. Observaram que as quarenta e duas

crianças eram semelhantes aos seus pais, quer no respeitante a recursos de vocabulário, quer a estilos de linguagem e interação. Aos três anos de idade, já estão bem interiorizadas tendências no que respeita ao crescimento do vocabulário e ao estilo de interação sugerindo o futuro agravamento das disparidades. Quando se escutavam as crianças, pareciam os seus próprios pais falar; quando eram observadas a brincar com bonecas, poder-se-ia antecipar o futuro dos seus próprios filhos.

As crianças de três anos provenientes de famílias dependentes da proteção social não somente possuíam um vocabulário mais reduzido do que as crianças cujos pais exercem profissões intelectuais, mas, além disso, acrescentavam mais lentamente palavras ao mesmo vocabulário. Durante as visitas domiciliárias a pais com baixos rendimentos, os profissionais aconselham os pais a tentar entender melhor o que os seus filhos sentem, em vez de simplesmente dizerem não, devem apresentar os contributos da ciência acerca do desenvolvimento do cérebro na infância, quando estão a dar banho à criança ou a preparar o jantar, podem conversar sobre o que está a acontecer, podem cantar, contar e fazer perguntas. Devem trazer livros e lê-los, fazendo perguntas à acerca do que está a acontecer e animar o diálogo com vozes engraçadas.

Os autores interrogam-se se as diferenças observadas aos três anos poderiam vir a ser atenuadas, à medida que a experiência das crianças se abrisse a uma comunidade mais ampla de oradores competentes. Questionavam-se acerca do impacto real das experiências precoces das crianças, designadamente se era possível prever o desempenho da criança na escola a partir do que os pais faziam com ela quando tinha dois anos. Na execução do programa de investigação foi possível fazer um *follow up* de vinte e nove das quarenta e duas famílias que haviam participado no estudo dos desempenhos dos seus filhos no 3º ano da escola primária, quando estes tinham nove ou dez anos. A investigação confirmou que a taxa de crescimento do vocabulário na pré-escola permite prever os desempenhos futuros na escola¹.

Toda a investigação sobre a relação pais-filhos é fundada na assunção de que os dados do terreno refletem o que as pessoas efetivamente fazem. Os dados fornecem uma primeira aproximação à dimensão absoluta da experiência precoce das crianças, uma base suficiente para

¹ A taxa de crescimento do vocabulário aos 3 anos estava fortemente associada com as pontuações aos 9-10 anos, quer no Peabody Picture Vocabulary Test Revised (PPVT-R), quer no Test of Language Development (TOLD), quer nos sub-testes escutar, falar, semântica e sintaxe. O vocabulário em uso aos 3 anos que permitia prever as medições das competências linguísticas aos 9-10 anos estava, pois, correlacionado com as pontuações no PPVT-R e no TOLD. Estava igualmente fortemente associado com as pontuações obtidas na compreensão da leitura no Comprehensive Test of Basic Skills (CTBS/U)

estimar a dimensão real da intervenção capaz de providenciar iguais oportunidades para as crianças que vivem em pobreza.

Se o objetivo da intervenção for a igualização da experiência precoce das crianças, será necessário identificar as diferenças entre as experiências que as crianças de diversos grupos socioeconómicos apresentam à entrada na pré-escola, aos três anos. Os autores referem diferenças notáveis nas suas experiências precoces, designadamente no que respeita às palavras ouvidas em cada hora. As crianças originárias de famílias dependentes da proteção social usam metade das palavras (616 palavras/hora) que constam da experiência da criança da classe trabalhadora (1251 palavras/hora) e menos de um terço das palavras utilizadas pela criança média de famílias com profissões intelectuais (2153 palavras/hora). Estas diferenças relativas em quantidade de experiência, mantiveram-se ao longo dos dois anos de observação. Uma extrapolação linear destas médias dos dados da observação para uma semana de 100h (contando com dias com 14h de vigília), leva a concluir que a criança média de famílias com profissões intelectuais tem uma experiência linguística que envolve 215.000 palavras, enquanto a criança média de família de classe trabalhadora domina 125.000 palavras e a experiência da criança média de família dependente da proteção social apenas utiliza 62.000 palavras².

Mas a experiência linguística das crianças não difere apenas em volume e qualidade das palavras ouvidas. Existem igualmente diferenças significativas no que respeito ao número de frases encorajadoras da conversação e de proibições. Numa família com profissões intelectuais, a criança média acumula por hora trinta e dois enunciados encorajadores e cinco proibições, um rácio de seis encorajamentos por um desencorajamento. A criança média de classe trabalhadora acumula doze enunciados afirmativos e sete proibições, um rácio de dois encorajamentos por um desencorajamento. A criança média de família dependente da proteção social acumula cinco enunciados afirmativos e onze proibições por hora, o rácio de um encorajamento por dois desencorajamentos. Num ano com 5.200 horas, tal equivale a 166.000 encorajamentos contra 26.000 desencorajamentos numa família com profissões intelectuais, 62.000 encorajamentos contra 36.000 desencorajamentos numa família de classe trabalhadora e 26.000 encorajamentos contra 57.000 desencorajamentos numa família dependente da proteção social.

² Num ano com 5.200 horas, os montantes passam para 11.200.000 palavras para as crianças originárias de famílias com profissões intelectuais, para 6.500.000 para a criança de classe trabalhadora e 3.200.000 palavras para a criança de família dependente da proteção social. Em 4 anos de experiência, a criança média de família com profissão intelectual terá acumulado cerca de 45 milhões de palavras, a criança média de classe trabalhadora acumulará 26.000.000 palavras, enquanto a criança de família dependente da proteção social 13.000.000 de palavras.

Extrapolando estes dados para os quatro primeiros anos de vida, a criança média, filha de pais com profissões intelectuais, terá acumulado um número de reforços encorajadores superior em 560.000 às respostas desencorajadoras; na criança originária de classe trabalhadora esta diferença será de mais 100.000 encorajamentos do que desencorajamentos. Na criança média de família dependente da proteção social, as proibições em 125.000 do que encorajamentos. Aos quatro anos, a criança de família dependente da proteção social pode ter recebido menos 144.000 encorajamentos e mais 84.000 desencorajamentos da sua conduta do que a criança média proveniente de família de classe trabalhadora.

Hart e Risley incluem uma descrição extensa de uma mãe do grupo mais pobre, em casa com a sua filha de vinte e três meses: Inge senta-se no sofá ao lado da mãe para ver TV e diz algo incompreensível. A mãe responde *“Deixa de me copiar. És um macaquinho de imitação”*. Inge diz algo incompreensível e a mãe não lhe responde. Inge pega no porta-moedas da sua irmã no sofá e a mãe avisa *“fazias melhor em deixar o porta-moedas”*. Inge continua a explorar o porta-moedas e a mãe insiste: *“Larga o porta-moedas”*. Inge não responde. Começa a tirar moedas do porta-moedas e a colocá-las na mesa de café. A mãe diz *“Dá-me este porta-moedas”*. Inge continua a pôr moedas na mesa e a mãe insiste *“dá-me as moedas”*. Inge não responde, mas dá o porta-moedas à mãe.

Hart e Risley observaram que a mãe estava preocupada e tinha uma atitude afetiva em relação à criança. Inge estava bem vestida e convenientemente alimentada e já sabia ir à casa de banho. Houve um momento em que a mãe pegou nela e lhe deu um beijo. Mas fazia poucos esforços para implicar a criança numa conversa e não reorientava a conduta de Inge quando queria que ela deixasse de fazer algo. A maior parte do que a mãe dizia a Inge era para a desencorajar ou repreender. Forneceram também exemplos de diversos tipos de conversações, principal, mas não exclusivamente entre as famílias com profissões mais qualificadas, através das quais os pais incitavam e encorajavam os filhos a falar:

A mãe pergunta a Calvin (vinte e quatro meses) *“O que fizemos na altura do Halloween? O que puseste na tua cabeça e no teu corpo? Ficaste parecido com quê?”* Como Calvin não respondia, ela disse-lhe *“Eras um gatinho”*. Calvin diz *“Queria mais, onde estão?”* A mãe responde *“O que é que estás a procurar? Eu sei o que estás a procurar. O que costumava estar na maçaneta da porta?”* Calvin diz *“Onde?”* A mãe diz *“O saquinho de guloseimas. Já não há, comemos todos os rebuçados”*. Calvin diz *“Para onde foram os rebuçados?”* A mãe responde *“Já está tudo na tua barriguinha”*. Calvin diz *“Quero mais”*.

As diferenças relativas numa hora de experiência das crianças permitem estimar a experiência cumulativa das crianças ao longo dos quatro primeiros anos de vida e captar a dimensão do problema sobre o qual é preciso intervir.

A partir dos dados longitudinais, confirma-se que as crianças possuem diferentes competências na altura de entrarem na escola, que muitas coisas lhes acontecem durante os seus três primeiros anos de vida em casa, numa altura em que são especialmente maleáveis e fortemente dependentes da família. As experiências na pequena infância instalam hábitos de descoberta, de procura, de direcionamento da atenção que condicionam a incorporação de novas experiências cada vez mais complexas.

Neurologicamente, a pequena infância é um período crítico, porque o desenvolvimento do córtex é influenciado pela quantidade de atividade do sistema nervoso central estimulado pela experiência. Do ponto de vista comportamental, a pequena infância é um período único de impotência já que praticamente toda a experiência das crianças é mediada pelos adultos. Quando as crianças se tornam independentes e podem falar por si, ganham o acesso a mais oportunidades de experiência.

Estimar a dimensão das diferenças na experiência acumulada das crianças antes dos três anos, dá uma indicação da importância da qualidade da estimulação precoce. Estimar as horas de intervenção necessárias para igualizar as experiências precoces das crianças permite ver com clareza o esforço exigido para mudar as suas vidas. Com base nas evidências acima assinaladas, há toda uma linha de investigação que, na atualidade, se vem firmando no domínio da desigualdade de acesso à escolarização na mais tenra infância. Antes mesmo de entrarem para o ensino pré-primário, as crianças já estiveram expostas a condições de existência que, nuns casos, facilitam muito o seu desenvolvimento e, noutros casos, impedem a aprendizagem de conceitos e de uma linguagem que são indispensáveis para progredirem na sua escolarização e se adaptarem à escola. Warren (2015) sublinha o “*fosso linguístico*” descoberto por Hart & Risley (1995), os primeiros investigadores a identificarem um hiato em matéria de experiência na primeira fase da vida, deixando muitas crianças muito atrás dos seus pares quando entram no jardim-de-infância.

O modo de os pais conversarem com os filhos é um dos aspetos mais íntimos da parentalidade, condicionados por hábitos culturais tão profundos, a ponto de parecer que estamos em presença de um automatismo. Mudar o modo como pais de baixos rendimentos interagem com os seus filhos é um assunto delicado e particularmente difícil. Hart e Risley

identificaram importantes diferenças nos tipos de fala entre pais e filhos. Nas gravações das famílias de profissionais qualificados, observaram uma maior riqueza em nomes, adjetivos e verbos nos tempos do passado e mais conversas sobre assuntos lançados pelas crianças.

Catherine Snow, professora do Harvard's Graduate School of Education, que estudou o desenvolvimento linguístico das crianças, confirmou que as famílias que falam muito, falam também sobre assuntos mais diferenciados (Snow, Burns, & Griffin, 1998). Usam uma maior variedade de construções gramaticais nas suas frases e um vocabulário mais sofisticado e produzem mais enunciados encadeados uns com os outros. Esses pais não se limitam a dizer apenas *“É um bule de chá”*, mas dizem *“Oh, olha para o bule de chá. Vamos fazer um lanche! Está a chegar a Ana, achas que vai querer participar no nosso lanche? Será que ela gosta de açúcar no chá?”* Os pais que falam muito com os seus filhos dirigem-lhes muitas perguntas, incluindo cujas respostas conhecem. Por exemplo, *“de que cor é a tua blusa?”*, *“é um patinho que está na tua blusa?”*, *“o que comeste hoje na escola?”*, *“estás a fazer um lanche para as tuas bonecas?”*, *“o que é que cozinhaste para o lanche das tuas bonecas?”*, *“a tua boneca tem febre?”*, *“o que é que vamos fazer?”*. As crianças pequenas gostam de fazer perguntas e de receber explicações. Para os pais das famílias mais instruídas, tudo é assunto de conversa, sendo que uma proporção mais elevada da conversa é constituída por elogios, como por exemplo *“bom trabalho!”*, mas também por respostas que confirmam os comentários da criança: *“Sim, é mesmo um coelho! É um coelho que está a comer uma cenoura”*.

A aquisição da linguagem é uma das conquistas centrais da primeira infância, muito mais central do que qualquer outra conquista. Não é exagero afirmar que o seu papel é determinante no desenvolvimento social e cognitivo do ser humano. Hoje, logo aos 30 meses, a velocidade na aquisição de novas palavras é um preditor das competências em literacia e do próprio processo de aprendizagem ao longo da vida escolar. Dessa velocidade de interiorização de novas palavras decorre a possibilidade de percorrer um trajeto mais longo ou de sofrer uma eliminação precoce (Rowe, Raudenbush, & Goldin-Meadow, 2012). A investigação confirma que crianças com uma linguagem menos rica, que partem mais atrás na corrida para o sucesso, tendem a ficar para trás quando comparadas com crianças da mesma idade com uma linguagem mais desenvolvida (Walker, Greenwood, Hart, & Carta, 1994; Stanovich, 1986). Ora, a influência do meio envolvente da criança sobre a sua trajetória de aprendizagem da linguagem começa, como já várias vezes se demonstrou, com a interação entre a criança e os pais e constrói-se hora após hora, dia após dia, ao longo da primeira infância (Hart & Risley, 1995).

Os estudos sobre o desenvolvimento cerebral da criança na primeira infância mostram bem que as experiências precoces são o principal motor do desenvolvimento linguístico e cognitivo (Kuhl, 2004). Durante os três primeiros anos de vida da criança, o desenvolvimento ocorre a um ritmo que ultrapassa de longe o de qualquer outro período da vida, podendo esta aprender e absorver grande quantidade de informações repletas de significados. Este processo incessante tem impacto no desenvolvimento da linguagem, da cognição social e emocional, sendo que aquelas crianças desprovidas de um contexto relacional e comunicacional pouco estimulante, ficam em clara desvantagem por relação a muitas outras cujo ambiente familiar é rico em termos de linguagem.

Mesmo que a maior parte dos pais e cuidadores sejam “*bons pais*”, o facto de não dominarem um código linguístico elaborado e de os seus padrões de comunicações se apoiarem em significações mais implícitas do que explícitas faz com que, impercetivelmente, se acumulem as discrepâncias na velocidade e no percurso de aquisição da linguagem, donde resultam diferenças significativas e cumulativas dos recursos lexicais dentro de poucos anos. Os efeitos destas diferenças na extensão do vocabulário e nas competências de linguagem oral repercutem-se na altura do jardim-de-infância e permitem prever, caso nada seja feito em contrário, as competências posteriores em matéria de literacia e o próprio sucesso escolar (Dickinson & Tabors, 2001; Snow et al., 1998). Numa mesma sala de aula do 1º ciclo, podem coexistir crianças que possuem um vocabulário de menos de 2.000 palavras com outras com vocabulários de 10.000 palavras (Dickinson, Golinkoff, & Hirsh-Pasek, 2010).

O processo cognitivo da aprendizagem da leitura é mais fácil entre as crianças que têm um amplo vocabulário pois não têm que adquirir, em simultâneo, o significado de palavras novas no momento em que se trata de aprender a articular grafemas com fonemas (Ouellette, 2006). Esta desigualdade é conhecida desde há muito e analisada por numerosos autores em domínios disciplinares diversos. A ciência identificou com significativa precisão as causas da real falta de oportunidade de acesso ao conhecimento e aos diplomas escolares que valem na sociedade e no mercado de trabalho. Todavia, as intervenções, coerentes com o que a análise científica demonstra, estão longe de ser viabilizadas de forma a produzir resultados significativos (Zigler & Valentine, 1979).

Assinalam os críticos que, com demasiada frequência, os esforços são limitados de mais, as intervenções não são suficientemente intensivas, são tardias (começam aos três anos ou mais tarde) e difusas (tentam responder a um número excessivo de problemas para serem bem

implementados). Por isso, para um número excessivo de crianças, o hiato que começa a crescer na infância nunca fica compensado. Uma vez estabelecidas as trajetórias de desenvolvimento, torna-se difícil mudá-las se não forem feitos esforços extraordinários (Rowe et al., 2012)

De modo semelhante, se não há uma intervenção precoce, os tipos de condutas dos pais que entravam ou estimulavam o desenvolvimento da linguagem, acabam por adquirir uma estabilidade considerável (Dallaire & Weinraub, 2005; Hart & Risley, 1999). Em suma, em termos de intervenção com vista à superação das desigualdades acima assinaladas e de garantir um desenvolvimento cognitivo, social e emocional às crianças, cujas famílias não possuem as competências linguísticas mais compatíveis com anteriormente referido desenvolvimento, impõe-se trabalhar intensamente com os pais e as crianças nos dois ou três primeiros anos de vida da criança.

Nas sociedades pós-industriais muito desenvolvidas, as exigências de qualificação requerem níveis de escolarização mais elevados, logo percursos escolares cada vez mais longos. Neste processo de exigência cada vez maior da qualificação da mão-de-obra, aqueles que fracassam na escola estão, cada vez mais, excluídos da inserção numa vida profissional. Acompanhar as famílias e as crianças desde a idade mais precoce, com vista a enriquecer substancialmente o processo de estimulação cognitiva e da linguagem, configura-se uma intervenção consistente com a investigação científica que acima sintetizamos. Como se verá no ponto posterior relativo à caracterização socioeconómica das famílias que integraram o grupo de trabalho, as possibilidades de sair da pobreza na geração dos pais são realmente escassas, apesar de estarem bem longe da idade da reforma. Tendo em conta a escassez dos meios disponíveis para apoiar uma qualificação profissional verdadeiramente inclusiva e o ponto de partida verdadeiramente inicial da sua formação escolar, o processo de melhoria dos saberes e competências será inevitavelmente demorado, adiando para bem longe a pouco provável recompensa do esforço despendido. O investimento na formação das gerações mais novas, desde a mais tenra infância, com a perspetiva de assegurar uma qualidade elevada na prestação de cuidados educativos às crianças, é um caminho mais seguro para aumentar as probabilidades de uma transição para a vida adulta na posse de recursos culturais e educacionais suficientemente consistentes para se tornarem empregáveis em condições mais favoráveis que as dos seus progenitores.

Combater a origem da desigualdade de acesso aos diplomas escolares que verdadeiramente assegurem uma inclusão profissional junto dos filhos dos beneficiários do

Rendimento Social de Inserção é o objetivo central da intervenção da *Qualificar para Incluir* em que se enquadra o estágio. O diagnóstico da condição de pobreza das famílias que incluem o grupo de intervenção, como é regra geral entre as pessoas que nesta associação são acompanhadas no âmbito desta medida, aponta para fragilidades consideráveis em matéria de formação académica e profissional. Sem mudanças significativas neste domínio é muito improvável a saída da situação de assistidos cuja profunda desvalorização simbólica acaba por gerar um sofrimento que tende a induzir estratégias de adaptação. O envolvimento dos adultos/pais em programas de trabalho centrados na sua capacitação para apoiar o crescimento dos filhos, tendo em conta a evolução e exigências da sociedade atual, não permite atacar diretamente a severa escassez de meios de vida material que recai sobre estas famílias e as crianças, mas contém potencialidades para gerar alguma modificação na vida quotidiana, designadamente a diversificação das relações sociais e enriquecimento cultural. Um programa de trabalho continuado e sistemático com as famílias para as dotar de saberes e práticas úteis para preservar os seus filhos de serem excluídos do acesso a uma escolarização efetiva, caso a *QpI* possa reunir os meios económicos indispensáveis para tal, cria condições para que as pessoas não se instalem numa cultura de pobreza, resistam à culpabilização pela situação em que se encontram e continuem a encontrar fontes de realização e de valorização pessoal e social.

O estágio decorreu nas instalações da *QpI* com um grupo de cinco mães, uma madrastra e respetivas crianças, entre Março e Junho de 2016 e com uma periodicidade de duas vezes por semana.

Quadro 1 – Constituição do grupo de trabalho

Nome das crianças	Idade	Cuidador
Diego	18 meses	Mãe
Bianca	21 meses	Mãe
Diana	23 meses	Mãe
Daniel	24 meses	Mãe
Gonçalo	28 meses	Mãe
Raissa	35 meses	Mãe
Leonardo	36 meses	Mãe

1.2. Fundar o planeamento das sessões de trabalho numa problemática operacional coerente com a teoria

1.2.1. Estratégias de estimulação do desenvolvimento precoce da linguagem

Sem dúvida que existem razões para que pais e outros cuidadores possam ter dificuldades em proporcionar às crianças um meio envolvente que lhes permita o melhor desenvolvimento precoce da linguagem. Todavia, não há como induzir o desenvolvimento linguístico das crianças se pais e cuidadores não estão no centro de qualquer solução do problema. A chave do problema consiste em lhes proporcionar um programa centrado nos mais importantes procedimentos capazes de estimular o gosto da criança pela aprendizagem. Um programa de formação eficaz deve seleccionar um pequeno número de áreas de desenvolvimento bem como um pequeno número de profissionais. Deve medir o *feedback* e monitorizar os progressos (Dickinson & Tabors, 2001).

Uma das vantagens da intervenção precoce desde o nascimento é ajudar as famílias a criarem rotinas que proporcionem o desenvolvimento de condutas favoráveis à aprendizagem. Tais rotinas podem ser prazerosas, divertidas, altamente reforçadoras da interação pais-criança. Constituem a infraestrutura familiar que suporta o desenvolvimento precoce da linguagem. Se não forem estabelecidas desde o início, podem nunca mais o ser.

Há um conjunto de estratégias poderosas e fundamentadas na ciência a que pais e outros cuidadores podem recorrer durante os primeiros anos de vida da criança para reforçar o desenvolvimento da comunicação e da linguagem e, assim, favorecer o seu sucesso futuro. Geralmente definida como uma capacidade de provocar o crescimento da criança, a responsividade parental, que depende de características do cuidador, tais como o calor humano, o cuidado físico e emocional, a estabilidade, alcança o seu pleno potencial quando os pais sabem como participar no processo de desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança.

Para terem impacto no desenvolvimento linguístico da criança, os cuidadores devem utilizar quotidianamente estratégias adequadas ao longo dos primeiros anos de vida e logo após o nascimento. A chave para acelerar o processo de aquisição precoce da linguagem é a repetição no quotidiano da criança. Investigações iniciadas nos anos setenta formularam várias estratégias, designadamente seguir a iniciativa da criança e criar situações de atenção conjunta; reformular as vocalizações da criança a fim de consolidar a complexidade do vocabulário e da linguagem; leituras e conversas partilhadas sobre livros.

1.2.2. Seguir a iniciativa da criança e criar situações de atenção conjunta

Para criar situações de atenção conjunta, o cuidador segue simplesmente a atenção da criança e procura corresponder-lhe. Desde muito cedo, os bebés manifestam os seus interesses através do que olham, do toque e da manipulação dos objetos, procuram alcançar alguma coisa. Esta estratégia pode ser a mais útil com crianças pequenas e bebés que estão nas primeiras fases de desenvolvimento da comunicação. Os cuidadores responsivos e atentos devem responder a estas condutas e mostrar rápida e explicitamente o seu interesse pelos mesmos objetos. Os pais podem manifestar à criança o seu interesse através das suas palavras e ações, incluindo expressões faciais, gestos, palavras e frases. As respostas não devem ser aleatórias, mas, pelo contrário, devem depender da ação da criança (Dunham & Dunham, 1992). A interação tem que ser descontrainda, divertida e positiva. Quanto mais frequentes forem estas interações no quotidiano, melhor o desempenho da criança. Tais interações podem ser facilmente incorporadas quando o cuidador alimenta a criança, pega nela, quando a criança brinca com objetos e quando olha para as imagens dum livro.

A investigação demonstrou que tornar a conduta do adulto dependente da conduta da criança é uma componente crucial da criação de situações de atenção conjunta (Catherine S. Tamis-LeMonda, Kuchirko, & Song, 2014). Por exemplo, verificou-se, numa experiência realizada por Goldstein e Schwade (2008) que as respostas do pai ou da mãe em função da conduta da criança criam a comunicação entre eles. A criança percebe que pode, num certo sentido, controlar e modificar a conduta dos cuidadores.

Quando a criança entra no seu segundo ano de vida e começa a falar, a responsividade do cuidador continua a reforçar o crescimento do vocabulário da criança, sendo que a diversidade dos modos de comunicar enriquece as referências linguísticas (C S Tamis-LeMonda, Bornstein, & Baumwell, 2014).

Todavia, às vezes, os pais precisam de um impulso para começar a usar este método ou para o aperfeiçoar. Por exemplo, pode acontecer que o cuidador fale de mais ou seja impaciente com a criança e não lhe dedique tempo suficiente para a estimular e responder aos seus interesses. Para remediar estas situações, pode recorrer-se a uma técnica bem sólida, designada por “*tempo de espera*” (Charlop-Christy & Carpenter, 2000). Ela implica que o cuidador “*espere que a criança comece*”, que se encontre perto e em contacto visual com ela, captando o seu modo de olhar para um objeto, que desperte a sua atenção.

A resposta do cuidador ajuda a criança a “*estabelecer a conexão*” entre as suas condutas e a resposta do adulto. Uma variante desta técnica é a imitação pelo cuidador do que a criança está a fazer, assumindo o papel ou os papéis que ela está a recriar.

O objetivo geral desta estratégia é o aumento das iniciativas da criança e da duração das sequências de conversações entre o cuidador e a criança. O facto de seguir a iniciativa da criança e criar situações de atenção conjunta contribui para ampliar as suas aprendizagens e a sua tomada da palavra, que constituem a infraestrutura básica das conversações. A partir desta base de comunicação, os cuidadores podem acrescentar uma linguagem variada e rica relacionada com o assunto que está a despertar a atenção da criança. Este modo de comunicar permite que a criança tenha algum controlo sobre “*o tema da conversação*” e torná-la uma comunicadora bem-sucedida.

A reprodução das vocalizações é particularmente poderosa quando é usada para construir frases complexas com cinco ou seis palavras, servindo para ensinar muitas outras dimensões da linguagem.

1.2.3.Reformular as vocalizações da criança

Na reformulação da conversação, o adulto repete parte ou a totalidade das palavras da criança e acrescenta novas informações (por exemplo, descrever o castelo com que a criança começou a brincar, lançando perguntas sobre as cores, as formas, dimensão, a localização, as pessoas que lá habitam) sem deixar de manter os principais significados expressos pela criança. Além disso, as reformulações reforçam o desenvolvimento linguístico na medida em que realçam elementos linguísticos, tais como substantivos, adjetivos, tempos verbais, concordância em número e em género que a criança ainda não adquiriu (Nelson, 1977). O facto de a reformulação ocorrer na conversa faz com que a criança apreenda as diferenças entre a sua forma de falar e a do adulto, o que introduz uma grande eficácia no processo de aprendizagem (Cleave, Becker, Curran, Van Horne, & Fey, 2015). Por exemplo, ao brincar com uma boneca, uma criança pequena pode dizer “*bebé quer leite*”, ao que o cuidador pode reagir dizendo “*o bebé quer leite?*” Entre a frase original da criança e a frase do adulto existe uma diferença importante na medida em que é introduzido o artigo definido antes do substantivo (bebé).

Recorrer às reformulações das conversas iniciais das crianças, no próprio ato de conversar, é fundamental para que estas aprendam a sintaxe e desenvolvam o pensamento lógico. Por exemplo, prolongar a conversa da criança a partir da observação de um

acontecimento que ocorre num desenho animado, solicitando à criança que denomine esse mesmo acontecimento. Por exemplo o Pedro tinha um tesouro que lhe foi roubado por outros meninos que frequentam a mesma escola. Esse tesouro continha um relógio e algumas peças que ficaram do seu pai. A menina (três anos de idade), que está a visionar o desenho, pergunta ao adulto nesse momento: o tesouro do Pedro não é a Heidi? Ela é especial para o Pedro! O adulto responde a esta pergunta dizendo que existem vários tipos de tesouro, sendo a amizade um deles. Em todos os casos, a reformulação do cuidador não deverá interromper o fluxo da conversa, mas apenas ser incorporada no vai e vem da conversação em que cada um fala na sua vez ou na leitura de um livro com a criança (Clark, 2007).

Em síntese, as investigações recentes sobre a eficácia da reformulação confirmam que a comunicação entre adultos e crianças é determinante para melhorar a complexidade gramatical da linguagem da criança e reforçar o seu desenvolvimento linguístico (Cleave et al., 2015). Esta linha de investigação demonstra que os pais e outros adultos podem e devem ser ensinados a utilizar as reformulações com as crianças pequenas.

1.2.4. Leituras e conversas partilhadas sobre livros

Ler conjuntamente com uma criança pequena de uma maneira interativa, solicitando-a a dizer o nome das personagens, os acontecimentos que se vão seguir, os sentimentos vividos pelas personagens, deve fazer parte das rotinas quotidianas de uma criança.

A leitura pode e deve começar nos primeiros meses de vida da criança, significa partilhar com ela a observação de uma imagem, seguindo a sua atenção e criando momentos de atenção conjunta. Estimula-la a olhar livros de imagens cria um contexto favorável às conversações. A utilização de uma variedade de livros suporta o desenvolvimento do vocabulário e de conversações variadas. À medida que a criança se desenvolve, é adequado recorrer a histórias simples que gradualmente se podem tornar mais complexas em função do interesse crescente da criança e das suas competências em matéria de comunicação (Karrass & Braungart-Rieker, 2005). As crianças gostam de ler repetidamente o mesmo livro ou um pequeno conjunto de livros. Os seus pedidos neste sentido deveriam ser acolhidos, uma vez que esta rotina permite incluir pequenas variações na narração que possam ser notadas pela criança. A rotina é uma estratégia adequada não só por permitir consolidar a interiorização de palavras e significados já conhecidos, mas por constituir um contexto ideal para a aprendizagem de novas palavras (Akhtar, Carpenter, & Tomasello, 1996).

Os momentos de leitura partilhada de um livro, que pode ser chamada “*leitura dialógica*” dado acentuar a natureza conversacional da atividade, podem ser cada vez mais longos, desde que a atenção da criança permaneça elevada e que o adulto siga o seu pensamento e as suas sugestões. Ler um livro muitas vezes é uma condição para que as crianças prevejam os acontecimentos que se sucedem na história e, por esse motivo, facilita a sua concentração em novos aspetos da história. Em consequência, um único livro pode ser uma nova fonte de crescimento do vocabulário, apesar das repetições. Para que tal aconteça, é importante que o adulto não leia apenas o livro à criança, mas que o leia com ela, seguindo a sua liderança e o seu ritmo. Em última instância, a leitura quotidianamente partilhada de um livro torna as crianças capazes de ler histórias mais longas, mais complexas e de participarem em conversas cada vez mais ricas e variadas.

Em consequência da sua importância fundamental para promover o desenvolvimento linguístico e cognitivo, a leitura de livros tornou-se o objeto de uma quantidade significativa de investigações. Parte desta investigação mostrou que é difícil reverter as grandes desigualdades de desenvolvimento linguístico das crianças que entram na escola primária (Scarborough, Neuman, & Dickinson, 2009). Essas desigualdades refletem ambientes desfavoráveis de aprendizagem precoce da linguagem (Fletcher, Cross, Tanney, Schneider, & Finch, 2008), designadamente o tempo relativamente reduzido passado na leitura partilhada, se comparado com o excesso de tempo passado a olhar passivamente a televisão (Christakis et al., 2009). Apesar de os programas televisivos favorecerem a aprendizagem da linguagem, a investigação verifica que a taxa de aprendizagem das crianças é mais baixa quando estas não acumulam o acesso a esses programas com a leitura interativa e conversas ricas regulares.

Programas tais como a Rua Sésamo podem ter efeitos positivos sobre o vocabulário entre os três e os cinco anos (Rice, Huston, Truglio, & Wright, 1990), mas não podem superar as desigualdades linguísticas. Ver televisão, mesmo que os programas sejam muito apelativos, estimulantes em termos de aprendizagem de palavras e tenham grande potencial educativo, não é suficiente para garantir um bom domínio da linguagem. A conversação e a leitura determinam a integração do que é observado na televisão, são elas que permitem tirar proveito da sua visualização. Apesar de terem a mesma idade e a mesma capacidade cognitiva, as crianças cujo quotidiano é mais preenchido pela televisão do que pelas conversas e leituras com adultos começam a escola primária muito atrás de outras crianças e nunca conseguem atingir o mesmo nível de desenvolvimento linguístico (Payne, Whitehurst, & Angell, 1994).

Embora não seja impossível, é muito difícil ultrapassar os défices de experiência das crianças que entram na escola primária com muito menos vantagens em termos de vocabulário. Daí a importância extraordinária, já o dissemos, da leitura partilhada de livros e de conversações ricas e variadas na rotina quotidiana de crianças desde a pequena infância.

Desde a primeira infância que as estratégias acima descritas deveriam ser incorporadas nas interações pais-crianças ao longo do dia. A leitura conjunta de livros, dia após dia, ao longo de meses e de anos, pode fornecer uma estrutura à conversação, amplia a quantidade e variedade de palavras e temas, cria um amplo vocabulário expressivo. Para que a criança se torne capaz de criar o seu próprio ambiente de aprendizagem é necessário que lhe seja proporcionado um contexto relacional estimulante em termos de conversação e de desenvolvimento da confiança em si própria, indispensável para que se sinta à vontade para colocar questões sobre coisas que lhe interessem e assim começar a amar a leitura.

1.2.5. Projeto de Intervenção precoce com crianças e pais

Este estágio contemplou 24 sessões, que decorreram entre os meses de Março e Junho. Durante as sessões registaram-se as evoluções das relações entre as crianças e os pais e foi feita sempre uma avaliação no final de cada uma. Os nomes das crianças e das respetivas famílias são todos fictícios.

Quadro 2 – Sessão nº1: 1 de Março 2016

Atividades	Objetivos
Canção “Bons dias: Bom dia te quero dar” (Anexo 1) (Fernandes, 2014b)	Estimulação cognitiva. Interiorizar condutas a valorizar na interação entre as pessoas (cumprimentar)
Clareza da apresentação dos objetivos aos pais	As pessoas apresentam-se umas às outras Estimular o diálogo e a comunicação entre o grupo Partilha de problemas e de dificuldades; Partilha de ideias com vista a aprender mais sobre o que é educar

Ausências: 3 pais e 4 crianças

► Avaliação

✓ **Canção “Bons dias: Bom dia te quero dar”**

Deu-se a conhecer a música do “Bons Dias” às mães bem como às crianças. Inicialmente as mães estavam reticentes dizendo que não sabiam cantar, e que por isso não ia correr bem. Distribuiu-se as letras das músicas por todas, onde se explicava que quando a música parava

deveriam dizer “*Bom Dia*” a cada elemento do grupo. As crianças durante a música pararam de brincar e ficaram a observar os elementos que estavam a cantar. Foi sugerido que cantassem de novo, ao qual acederam sem hesitação. No fim, fizeram a sua própria apreciação.

✓ **Clareza da apresentação dos objetivos aos pais**

A primeira conversa procurou esclarecer os presentes sobre o interesse de organizar um conjunto de sessões com pais e crianças centradas em atividades lúdicas, tais como cantar, contar histórias, representar, pintar e brincar.

A dificuldade de comunicação nesta matéria por parte da técnica foi muito evidente. Era-lhe manifestamente difícil encontrar palavras e raciocínios que ajudassem os pais a compreender a importância do brincar para o desenvolvimento da inteligência, dos interesses e das aprendizagens. Por isso, em face de uma conversa que não fluía, acabou por desviar as atenções para que expressassem o que gostavam de fazer nos seus tempos livres.

O facto de não haver uma estrutura definida para a sessão de apresentação, as pessoas acabaram por falar dos problemas que as afligiam no dia-a-dia:

A mãe de Diego disse que tinha vinte e cinco anos, que estava desempregada e que o marido estava a trabalhar em França para ganhar dinheiro. Tem três filhos de quem diz gostar de cuidar. Partilhou que a casa não tinha condições, que era muito pequena e com muita humidade. Todas as crianças dormem com a mãe, na mesma cama, existindo só um quarto, casa-de-banho, sala e cozinha. Tem dificuldades em pagar a renda da casa e já colocou os papéis para habitação social há muitos anos, mas sem sucesso. Dentro de casa não existe qualquer brinquedo, nem espaço para as crianças brincarem.

Uma das mães apresentou-se, dizendo que o seu trabalho é tomar conta da casa e dos três filhos. Vai buscar o filho mais velho à escola na hora do almoço pois assim sabe que ele como bem. Em relação à casa referiu que está tinha três quartos, uma cozinha e um pátio grande, mas que no inverno era muito fria. Confidenciou, apenas com a técnica, que no ano anterior foi aberto um processo crime devido à violência doméstica exercida pelo marido, mas referiu que apenas foi um caso pontual e por isso não quis apresentar queixa. Partilhou que estava a passar por uma depressão.

Enquanto os adultos conversavam, as crianças começaram a entreter-se com os brinquedos que foram colocados à sua disposição.

Diego, a criança mais nova, brincou com um telefone interativo que permite a estimulação ao nível da linguagem. Com os botões do teclado, a criança descobriu os números de zero a

nove. O telefone permitiu-lhe criar conversas imaginárias com os pais, reforçando a aprendizagem do princípio de ação-reação, isto é, ao carregar num botão ouve-se um determinado som.

Os jogos de encaixe de peças constituídas por formas de animais, comida e elementos do mar foram os preferidos pelas crianças. Estes pretendem desenvolver a motricidade fina, as capacidades de concentração, a lógica e a observação.

Iniciou-se o jogo de encaixe com elementos do mar. Este jogo permite encaixar e ouvir o som correspondente à peça do encaixe. Durante a atividade foram feitas algumas questões, tais como: “*O que é este objeto? Como se chama este animal?, De que cor é o golfinho? De que cor é o mar? Onde estão as gaivotas? De que cor é o barco?*”. Algumas crianças não sabiam o que era um golfinho, uma gaivota ou um barco, mas sabiam algumas cores.

O jogo de formas ajuda as crianças a desenvolverem capacidades motoras. As crianças têm de encaixar peças (círculo, triângulo, cubo, retângulo) nos orifícios correspondentes. Nenhuma criança conseguiu identificar estas formas geométricas.

As crianças e as mães ajudaram a arrumar a sala.

Quadro 3 – Sessão nº2: 4 de Março 2016

Atividades	Objetivos
Canção “Bons dias: Bom dia te quero dar”	Aprender palavras novas
Massa modelar caseira (plasticina)	Desenvolvimento da motricidade fina Aprender palavras novas
Brincadeira Livre	Aprender cores, formas e sons
Canção “Afetos: Canção dos maminhos” (Anexo 2) (Fernandes, 2014a)	Estimulação emocional Interiorizar sentimentos entre as pessoas (despedir)

Ausências: 3 pais e 4 crianças

► **Avaliação**

✓ **Canção “Bons dias: Bom dia te quero dar”**

Duas das mães chegaram atrasadas e a técnica alertou para a necessidade do cumprimento dos horários, dada a importância das rotinas para que as crianças possam interiorizar comportamentos. A repetição e a estabilidade são referências que ajudam as crianças a situar-se. As duas mães em causa não evidenciaram qualquer reação à chamada de atenção da técnica. Não se sabe se a acolheram de modo positivo e se aceitaram a necessidade de mudar comportamentos neste domínio, ou se sentiram julgadas e, se, de algum modo, percecionaram a relação com a técnica em termos de relação hierárquica. Tratando-se de uma segunda sessão,

não seria descabido equacionar a abordagem em termos mais apelativos, de modo a conquistar o interesse das mães e a evitar que estas se sentissem enquadradas numa relação hierárquica e de controlo.

As crianças ainda não tinham memorizado a letra da canção, nem conseguiram dirigir um cumprimento a cada elemento do grupo pronunciando o seu nome. Esta canção permite que as crianças adquiram uma rotina de modo a decorar as palavras e interiorizar os valores subjacentes à mesma. Inicialmente, as progenitoras continuavam reticentes, mas pode-se constatar que o seu à vontade no desempenho da atividade foi aumentando e que a letra começou a ser memorizada pelos adultos. As crianças evidenciaram dificuldades na pronúncia das palavras, mas manifestaram interesse, batendo palmas e não desistindo de cantar.

✓ **Massa modelar caseira (plasticina)**

Materiais utilizados: farinha, água e sal

Começou-se por explicar a finalidade da atividade às mães, em particular a sua importância para o desenvolvimento de novas capacidades motoras das crianças. Todas as mães aceitaram o desafio e envolveram-se na tarefa de mexer e remexer na massa. Colocou-se os ingredientes necessários para formar a massa modelar caseira.

Raíssa inicialmente estava tímida, reservada em relação às pessoas e ao espaço. Não quis colocar as mãos na massa, fazendo uma cara de repulsa quando lhe tocava, mostrando que não gostava de sentir a textura pegajosa. Assim, foram feitas algumas perguntas tais como: “*A massa é mole ou dura? Gostas de mexer na massa? De que cor é a massa?*”. Só posteriormente, quando a massa se encontrava consistente é que a mãe conseguiu que Raíssa a modelasse, fazendo bolinhas, mas, mesmo assim, tendo sempre por perto um pano para ir limpando as mãos. Apesar de tudo, Raíssa quis levar a sua massa modeladora para casa.

Uma das mães não conseguiu modelar a sua massa, acabando por pedir ajuda, a outra mãe, para obter a consistência adequada. Após ter obtido a massa, observou-se que esta evitou envolver o filho na atividade, uma vez que este tinha a tendência de levar à boca os materiais explorados.

A mãe estimula o seu filho Daniel a mexer na massa, que responde positivamente. A respeito deste programa, nomeadamente dos seus horários, esta mãe referiu que não são os adequados uma vez que estava acostumada a dormir com o seu filho até às 12h. No entanto, refere que como só são dois dias por semana, o filho pode brincar com outras crianças.

✓ **Brincadeira Livre**

Brinquedos: pirâmide de anéis; jogos de encaixe de animais e alimentos; abelha com bolinhas sonoras.

O brinquedo com que Diego mais interagiu foi a abelha com bolinhas sonoras. A abelha emite música e Diego tentava perceber de onde esta vinha, virando-a ao contrário e mexendo nas rodas. A abelha contém no seu interior três bolas de cores diferentes (vermelho, azul e verde). Neste momento, a mãe não estava presente. Posteriormente Diego começou a brincar com a pirâmide de anéis, retirando só alguns. De seguida foi estimulado com a mão a pegar num anel e a colocá-lo no sítio respetivo, repetindo-se algumas vezes este exercício.

Daniel brincou com os jogos de encaixes, mas o seu foco de atenção foi para os brinquedos com música. Prestava muita atenção enquanto estava a encaixar, mas quando não conseguia, desistia se não tivesse ajuda. A mãe manteve-se ao seu lado enquanto este brincava, mas apenas conversou com a técnica. Por último, Raíssa gostou de jogar os jogos de encaixe, identificando as cores e os próprios alimentos. Esta não conhecia alguns alimentos, como, por exemplo, a melancia.

✓ **Canção “Afetos: Canção dos maminhos”**

Esta música foi apresentada às mães e às crianças. A música foi bem-recebida por todos os intervenientes, mas as crianças não conseguiram distinguir a mão direita da mão esquerda, nem memorizaram a canção.

Quadro 4 – Sessão nº3: 8 de Março 2016

Atividades	Objetivos
Canção “Bons dias: Bom dia te quero dar”	Consolidar vocabulário
Leitura: “Dicionário Por Imagens dos Bebés – Os frutos” (Autores, 2005)	Exploração de livros de cores (a cor vermelha) Repetição das palavras e visualização de imagens reais
Pintura de frutos	Aprender a cor vermelha e os frutos vermelhos Treinar a motricidade fina
Degustação de frutos	Aprender os sabores dos vários frutos vermelhos
Canção “Panda vai à Escola: O Jogo das Cores” (Anexo 3) (Panda Vai à Escola, 2008)	Palavras novas e organização sintática
Canção “Afetos: Canção dos maminhos”	Consolidar vocabulário

Ausências: 4 pais e 4 crianças

► **Avaliação**

✓ **Canção “Bons dias: Bom dia te quero dar”**

As crianças ainda não memorizaram a letra da canção, nem conseguiram dirigir um cumprimento a cada elemento do grupo.

✓ **Leitura: “Dicionário Por Imagens dos Bebés – Os frutos”**

O propósito desta sessão foi a aprendizagem da cor vermelha. Iniciou-se a leitura de um livro que continha imagens de frutos vermelhos. Foram feitas algumas questões às crianças, tais como: “*Que fruto é este? Qual a cor da cereja? Já comeram estes frutos*”. Algumas mães referiram que as crianças ainda não tinham provado a maioria dos frutos (cerejas, morangos, amoras, framboesas...). Ao longo da visualização das imagens, foram apresentados frutos reais para que as crianças lhes pudessem tocar. As mães não fizeram qualquer estimulação para que estes provassem os frutos, nem tentaram que aprendessem o nome ou os associassem à cor vermelha.

✓ **Pintura de frutos**

Materiais: Tinta de cor vermelha; esponja; desenhos para colorir; pratos de plástico; batas; panos de cozinha.

Iniciou-se a atividade com a distribuição de desenhos de vários frutos vermelhos. Cada criança escolheu o que quis colorir.

Daniel começou, com ajuda, a pegar na esponja e a pintar, não o desenho, mas sim o prato. Rapidamente perdeu o interesse, porque sentia a textura áspera e não gostava. A mãe ficou sentada durante toda a atividade, sem querer ajudá-lo, mesmo após várias insistências da técnica. Era importante ajudar Daniel a segurar a esponja e pintar o desenho, sugestão que não conduziu a mãe a melhorar o seu envolvimento.

Diana não queria pintar, mas com a ajuda e insistência positiva da mãe começou a pegar na esponja sozinha e a pintar.

Nenhuma das crianças tinha explorado qualquer material de pintura, sendo este o seu primeiro contacto.

✓ **Degustação de frutos (morango e maçã)**

Materiais: Frutos (morango e maçã); Pratos de plástico; Faca.

Inicialmente Daniel não queria provar a fruta. A mãe disse que quando ele não quer comer, não vale a pena insistir. Ao ver todos a comer, Daniel estendeu a mão à técnica pedindo-lhe maçã. Contudo, depois começou a brincar com a fruta e a atirá-la ao chão. A mãe não o chamou à atenção, tendo a técnica de intervir, dizendo que não se deve atirar fruta/comida para o chão. Pela primeira vez Diana experimentou morango e a sua reação foi de satisfação pedindo mais.

As crianças ao longo da atividade não tiveram qualquer receio em ficar sujas ao comer a fruta, em tocar, saborear e sentir o cheiro. A reação ao comer os dois frutos foi diferente, as expressões faciais de satisfação foram mais notórias no caso do morango.

✓ **Canção “Panda vai à Escola: O Jogo das Cores”**

A canção foi apresentada através de um vídeo e as crianças convidadas a seguir a coreografia, associando uma cor à execução de um movimento ou de um som. Inicialmente, quer as mães, quer as crianças mostraram alguma timidez no desempenho da atividade. Mas, à medida que se repetiu a canção, a adesão foi sendo mais intensa e as crianças divertiram-se. A repetição desta atividade nas próximas sessões será crucial para a interiorização das cores e a memorização de canções, esperando-se que o gosto pela aprendizagem e descoberta se vá intensificando.

✓ **Canção “Afetos: Canção dos maminhos”**

É de salientar que as crianças ainda não distinguiam claramente a mão direita da mão esquerda, nem memorizaram a canção.

Quadro 5 – Sessão nº4: 10 de Março 2016

Atividades	Objetivos
Canção “Bons dias: Bom dia te quero dar”	Consolidar vocabulário
Leitura do livro “Dicionário Por Imagens dos Bebés – As cores” (Vários Autores, 2004)	Exploração de um livro
Rasgar e colar papel de crepe azul	Aprender a cor azul Treinar a motricidade fina
Explorar as cores e dimensões através da pirâmide de anéis	Aprender as cores e as dimensões
Canção “Panda vai à Escola: O Jogo das Cores”	Consolidar vocabulário
Canção “Afetos: Canção dos maminhos”	Consolidar vocabulário

Ausências: 3 pais e 4 crianças

► **Avaliação**

✓ **Canção “Bons dias: Bom dia te quero dar”**

As crianças ainda não memorizaram a letra da canção, nem conseguiram ainda dirigir um cumprimento a cada elemento do grupo, pronunciando o seu nome. As mães participaram ativamente e estimularam as crianças.

✓ **Leitura do livro “Dicionário Por Imagens dos Bebés – As cores”**

Após nos termos sentado em roda, foi pedido a uma mãe que se voluntariasse para ler o livro. Ao longo da leitura, as crianças participaram com os fantoches que representavam as personagens do livro. As crianças foram conseguindo ligar as imagens do livro com os

fantoches, à medida que estas apareciam, embora com a ajuda das mães. De um modo geral pode dizer-se que se mantiveram atentos e colaborantes, e divertiram-se especialmente quando as suas mães liam. Uma das mães, em particular, provocou o interesse das crianças já que a sua leitura espontânea e fortemente expressiva despertou entusiasmo. A história foi narrada de forma envolvente, nomeadamente quando os participantes faziam movimentos como o fantoche da rã, do peixe, como se estes estivessem a nadar no mar. Um ponto a melhorar nas próximas sessões será contar a história de forma mais livre e menos condicionada pelo texto que consta no livro.

✓ **Rasgar e colar papel de crepe azul**

Esta atividade consistiu em colar papel de crepe em desenhos de frutos (uva, ameixa, mirtilo), solicitando-se às crianças que comesçassem por rasgar com as mãos o papel necessário para preencher o desenho. Inicialmente não queriam rasgar, só quando as mães o fizeram é que começaram a demonstrar interesse.

✓ **Explorar as cores e as dimensões através da pirâmide de anéis**

A pirâmide permite comparar os anéis entre si e ordená-los por ordem crescente, desenvolver a coordenação motora, a discriminação de cores e a noção de tamanho. Em suma, desenvolve as capacidades motoras finas e o pensamento lógico.

A atividade foi iniciada mostrando a pirâmide inteira, constituída por 6 anéis de várias cores (vermelho, azul, amarelo, verde, laranja, rosa). As crianças foram convidadas a retirar os anéis de diferentes cores. Posteriormente, as crianças tentaram identificar o anel de maior dimensão e a colocá-lo na base, chamando-se a atenção para verificar que existe uma ordem do maior para o menor. Esta é uma atividade que deve ser repetida várias vezes dada a dificuldade deste conceito.

✓ **Canção “Panda vai à Escola: O Jogo das Cores”**

Comparativamente com a sessão anterior, observaram-se evoluções a nível da coreografia. Daniel bateu o pé dentro do ritmo da música. Diego, com apenas 10 meses, não se expressa verbalmente, mas reage à música, ou seja, quando ouvia o “*Iuppi*”, levantava os braços.

✓ **Canção “Afetos: Canção dos maminhos”**

As crianças ainda não distinguem a mão direita da mão esquerda, nem decoraram a canção. As mães sabiam a letra de cor e faziam a coreografia da canção.

Quadro 6 – Sessão nº5: 15 de Março 2016

Atividades	Objetivos
Canção “Bons dias: Bom dia te quero dar”	Consolidar vocabulário
Leitura do livro “ <i>As cores do Elmer.</i> ”(McKee, 2011)	Aprendizagem das cores
Pinturas e colagem de frutos	Aprender a cor amarela Aprender os nomes dos frutos Treinar a motricidade fina.
Brincadeira livre	Aprender cores e sentir texturas.
Canção “Panda vai à Escola: O Jogo das Cores”	Consolidar vocabulário
Canção “Afetos: Canção dos maminhos”	Consolidar vocabulário

Ausências: 2 pais e 2 crianças. Uma das mães deixou de frequentar o grupo com a justificação que vai procurar emprego.

► **Avaliação**

✓ **Canção “Bons dias: Bom dia te quero dar”**

Apenas duas mães sabiam a letra de cor. Diego era a única criança que não prestava atenção enquanto se cantava a música, nem acompanhava a coreografia.

✓ **Leitura do livro “As cores do Elmer.”**

Encontrando-se o grupo sentado em roda, uma das mães começou por ler, mas muito rápido e raramente mostrava as imagens às crianças. Só uma das crianças que estava sentado no seu colo, estava atenta a olhar para o livro e a tentar folheá-lo. Na leitura da história, recorreu-se a um elefante de peluche para criar uma dinâmica ao longo da história. Raíssa não prestou atenção à história, uma vez que estava concentrada no que estava à sua volta. Contrariamente ao demonstrado em todas as sessões, uma das mães fica um pouco inibida, não demonstrando a sua espontaneidade característica. Uma das falhas detetados foi o facto de não existirem todos os peluches/fantoches da história, o que limitou a interação das mães com as crianças.

✓ **Pintura e colagem de frutas**

Inicialmente todas as crianças encontravam-se sentadas no colo das mães. Daniel conseguiu rasgar o papel de crepe e após colocada a cola, ele colocava o papel na imagem da fruta sem qualquer dificuldade, demonstrando assim o que apreendeu com a sessão anterior.

Diego não conseguiu rasgar o papel de crepe sem ajuda, levando-o diversas vezes à boca.

Foi sugerido que tocassem no papel de crepe e na cartolina para que sentissem as diferenças, isto é, o primeiro é mais mole e mais fácil de rasgar, enquanto que a segunda mais dura e difícil de rasgar. A mãe de Diego retirou os papéis da sua frente dizendo-lhe para parar de mexer e não estragar, revelando que não havia compreendido a importância da exploração dos materiais para o desenvolvimento cognitivo.

Gonçalo não quis colar, mas sem pintar os desenhos. A mãe ajudou-o, mostrando como se pinta com a esponja. A criança demorou algum tempo até se concentrar na atividade, saindo da cadeira diversas vezes. Acabou por se envolver na atividade, mas depois amassou a imagem do ananás e atirou-a para o chão.

Raissa pintou sem qualquer dificuldade, quando questionada se quer e se gosta de pintar, responde que sim. Contudo, não gosta de sujar-se, limpando-se por diversas vezes. Ao longo da atividade, parou de pintar algumas vezes e observou os outros. Quando questionada sobre o fruto que estava a pintar, bem como sobre a sua cor, respondeu banana e amarelo, ao contrário das restantes crianças do grupo que não sabiam o nome do fruto, nem a cor.

Existiu uma evolução desde a sessão nº2 quando as crianças começaram a mexer pela primeira vez com papel de crepe, mostrando assim a sua evolução na sua coordenação motora fina e na aprendizagem das cores e dos frutos.

✓ **Brincadeira livre**

Raissa quis brincar com o jogo do labirinto, que consiste em mover peças de diversas cores (amarelo, vermelho e azul) que estão enfiadas num arame de um lado para o outro. Questionada sobre as cores, enganou-se muitas vezes, mostrando-se mais interessada em conduzir as peças pelo caminho do arame, exercitando assim a sua coordenação motora fina e a coordenação visual. Ensinou-se como poderia fazer com que as peças andassem mais depressa no labirinto. Enquanto as peças iam deslizando cada vez mais rápido, perguntou-se qual era a cor da peça que ia na frente, qual era a última e assim sucessivamente. O interesse de Raissa foi cada vez maior, acertando nas cores das peças.

Diego brincou com um cubo de peluche com espelho que tem diferentes texturas o que permite que a criança explore, agarre, aperte e observe a sua própria imagem. A mãe atira o cubo de peluche devagar para Diego, estimulando-o a gatinhar em direção ao mesmo.

✓ **Canção “Panda Vai à Escola: Jogo das Cores”**

Ao longo da música, a mãe de Diego ajudou-o a fazer a coreografia. Raissa gostava de dançar, mas ao contrário do habitual só queria o colo da mãe, a qual dançava e cantava. Gonçalo não prestou qualquer atenção à música, correndo pela sala. A mãe de Daniel, ao contrário da última sessão, estimulou-o a bater palmas.

✓ **Canção “Afetos: Canção dos maminhos”**

Só uma das crianças conseguiu diferenciar a mão direita da esquerda, mas enganou-se muitas vezes. As mães e as crianças trocaram maminhos e abraços.

Quadro 7 – Sessão nº6: 17 de Março de 2016

Atividades	Objetivos
Canção “Bons dias: Bom dia te quero dar”	Consolidar vocabulário
Leitura do Livro “A aranha e eu” (Alonso, 2009)	Aprendizagem das partes do corpo, frutos e cores
Pintura de frutos	Aprender a cor amarela Aprender os nomes dos frutos Treinar a motricidade fina
Jogo das cores e dos frutos	Aprendizagem das cores e dos frutos
Canção “Panda vai à Escola: O Jogo das Cores”	Consolidar vocabulário
Canção “Afetos: Canção dos maminhos”	Consolidar vocabulário

Ausência: 3 pais e 4 crianças

► **Avaliação**

✓ **Canção “Bons dias: Bom dia te quero dar”**

As mães já não precisaram dos papéis com a letra da canção, conseguindo acompanhar a letra da música sem qualquer dificuldade. As crianças mostraram mais entusiasmo relativamente à canção batendo palmas, mas ainda não conseguiram pronunciar as palavras da canção, nem dizer o nome umas das outras.

✓ **Leitura do Livro “A aranha e eu”**

A técnica começou por mostrar o livro “*A aranha e eu*”. Esta sugeriu que ao mesmo tempo que as mães contassem a história, deveriam dinamizavam a mesma mostrando a aranha e os frutos representados em cartões. Uma das mães prontamente disse que queria ler. Fê-lo de forma rápida, mas não deixou de chamar a atenção das crianças para os frutos e cores perguntando: “*Qual é a cor da melancia? Que fruto é este? Onde estão as pernas?*”. Mostrou as imagens do livro com calma, para que as crianças pudessem desfrutar e comparar com as existentes nos cartões.

A primeira imagem mostra um menino com o seu corpo nu. Daniel apontou de imediato para o menino e disse “*bebé*”. A mãe perturba a aprendizagem do significado da palavra “bebé” pois menciona a palavra ao apontar para qualquer outro objeto.

No livro, o kiwi é comparado com o dedo do pé. Ao serem solicitadas a apontar onde está o dedo do pé, Raissa apontou de forma correta. Diego ainda não sabia a mãe mexeu nos seus pés para o orientar. Posteriormente, a imagem seguinte do livro apresenta as pernas e foram questionados: “*Onde estão as pernas?*”. Raissa de imediato apontou para as suas pernas.

Quanto à imagem do umbigo, que também aparece no livro, as crianças foram igualmente solicitadas a mostrar onde ele se encontra. Apenas uma conseguiu fazê-lo: as mães colocaram as mãos das crianças nos seus próprios umbigos repetindo a palavra.

Relativamente às imagens da maçã, melancia, ameixa, morango, cereja, melão e uva, constatamos que todas conheciam a maçã, mas nenhuma soube nomear os restantes frutos. Apenas uma criança conseguiu associar a imagem do cartão à imagem do livro. Com a ajuda das mães, todas tentaram colocar as imagens de cartão junto da respetiva imagem do livro.

No fim, Raissa pegou no livro e começou a folheá-lo. Foi-lhe perguntado se queria ler a história e logo respondeu que sim. Começou dizendo “*era uma aranha...*” Enquanto isso, as mães falavam entre si não prestando atenção ao comportamento de Raissa. A técnica pede para que estas oiçam, ao mesmo tempo Raissa diz “*shuuu*” e começou novamente a contar a história “*era uma aranha...*”. Como a mãe continuou a não lhe prestar atenção, desinteressou-se da iniciativa.

✓ **Jogo das cores e frutos**

O jogo consiste em colocar uma variedade de frutos em caixas com a cor correspondente a cada fruto. A técnica referiu que cada mãe deve ajudar o seu filho a desempenhar esta atividade. As cores trabalhadas são o amarelo, azul e vermelho (cores introduzidas nas sessões anteriores). Daniel foi o primeiro a começar com a ajuda da mãe, que o questionou várias vezes sobre o nome das cores e posteriormente apontava para elas. Algumas vezes, levou o Daniel até à caixa da cor correta, outras vezes deixa ou que fosse ele próprio a tomar essa iniciativa. Daniel errou a maior parte das cores.

Sozinha, Raissa colocou as frutas da cor vermelha na caixa respetiva, depois os azuis e, por fim, as amarelas. Quando Raissa não sabia a cor dizia o nome do fruto, e quando não sabia o nome do fruto dizia a cor. Ao longo da atividade, demonstrou dificuldade em distinguir a cor amarela.

Por fim, Diego, com a ajuda da mãe, colocou apenas os frutos amarelos no lugar correto. Ao longo da atividade, a mãe mostrou-se mais preocupada em evitar que o menino destruísse as caixas do que em o interpela-lo sobre o nome das cores e dos frutos.

✓ **Brincadeira Livre**

Brinquedos: caixa de formas e cubo com espelho.

Diego brincou com um cubo de peluche com espelho. A mãe deixou-o brincar sozinho, não orientado a sua brincadeira. Como já foi referido, este cubo de peluche tem diferentes texturas para incentivar a exploração.

Raissa brincou com uma caixa de formas (triângulo, cubo, retângulo...), enquanto a mãe a fazia pensar sobre a correspondência entre a peça e o encaixe.

✓ **Canção “Panda Vai à Escola: O Jogo das Cores”**

As mães sabiam a letra da canção e a coreografia. Raissa agarrou Daniel para dançar e ao longo da dança as crianças dão beijinhos e maminhos. Raissa conseguiu dizer algumas palavras da canção: “amarelo”, “azul” e “vermelho”. Repetiu-se a canção três vezes.

✓ **Canção “Afetos: Canção dos maminhos”**

As crianças continuam a evidenciar dificuldades em pronunciar as palavras. Apenas única conseguiu pronunciar algumas palavras. As mães e as crianças demonstraram afeto mútuo e abraçaram-se. Repetiu-se a canção três vezes.

Quadro 8 – Sessão nº7: 5 de Abril de 2016

Atividades	Objetivos
Canção “Bons dias: Bom dia te quero dar”	Consolidar vocabulário
Leitura do Livro “A aranha e eu”	Continuação da aprendizagem das partes do corpo, frutos e cores
Espetada de fruta	Continuação da aprendizagem dos frutos
Canção “Panda vai à Escola: O Jogo das Cores”	Continuação da aprendizagem das cores
Canção “Afetos: Canção dos maminhos”	Consolidar vocabulário

► **Avaliação**

✓ **Canção “Bons dias: Bom dia te quero dar”**

Não se registou evolução nas crianças no que respeita à memorização da letra da canção, embora continuem a acompanhar a atividade com a marcação do ritmo e começaram a balbuciar as palavras. Continuaram a revelar inibição no momento de dirigir um bom-dia a todas as pessoas.

✓ **Leitura do Livro “A aranha e eu”**

Voltou-se a ler a história “A aranha e eu”, uma vez que a repetição é indispensável para a assimilação de conceitos. Este texto relaciona partes do corpo de um menino (bebé) com frutos. A cada parte do corpo corresponde um fruto. Ao contrário do habitual, foi a técnica que começou a ler com recurso a imagens de cartões e à apresentação dos frutos reais (ameixa, tangerina, uva, manga, magnólio, maçã, pera).

Relativamente à primeira imagem que mostra o corpo de um menino nu, repetimos as perguntas que havíamos feito na sessão anterior, notando-se uma evolução, pois já todas sabem identificar as partes do corpo mencionadas.

Em relação aos nomes dos frutos, repetiu-se a estratégia de pedir às crianças que colocassem a imagem dos frutos desenhadas em cartões junto à respetiva imagem do livro e que dissessem o nome do fruto. As crianças já desempenharam bem a primeira tarefa, mas continuam com dificuldades na atribuição dos nomes.

✓ **Espetada de frutas**

A atividade consistiu em pedir às crianças que pegassem em frutos que se encontravam na mesa (morango, uvas, maçã, pera, nêspira, manga) e dissessem qual era a sua cor, o cheiro, o nome e se a sua pele era lisa ou rugosa. Todos tiveram oportunidade de explorar cada fruto sem descascar.

Daniel, Diego, Diana e Gonçalo continuaram a não saber as cores, nem os nomes de alguns frutos (manga, nêspira), pelo que se considera pertinente continuar a repetir o exercício com o cuidado de reforçar positivamente todas as tentativas das crianças.

Posteriormente as mães, em conjunto com as crianças, começaram a fazer espetadas. No fim, as mães pediram para tirar uma fotografia de grupo com as espetadas de fruta.

✓ **Canção “Panda Vai à Escola: O Jogo das Cores”**

Duas das crianças já conseguiram memorizar partes da canção e fazer a coreografia. As outras só conseguiram acompanhar o ritmo da música: bater o pé ou bater palmas.

✓ **Canção “Afetos: Canção dos mimiños”**

As crianças continuaram sem conseguir diferenciar a mão esquerda da direita, mas conseguiram levantar as mãos no momento certo da coreografia. As crianças e as mães fizeram um mimiño tal como a canção pede.

Quadro 9 – Sessão nº8: 7 de Abril de 2016

Atividades	Objetivos
Canção “Bons dias: Bom dia te quero dar”	Consolidar vocabulário
Leitura do livro “O meu corpo, o teu corpo” (Manning & Granström, 1999)	Continuação da aprendizagem do corpo
Mãos Sensoriais	Exploração de diferentes materiais
Quadros sensoriais	Continuação da exploração de diferentes materiais
Canção “Eu mexo um dedo” (Anexo 4) (Shiipz, 2009)	Distinguir partes do corpo
Canção “Afetos: Canção dos mimiños”	Consolidar vocabulário

Ausências: 1 pai e 1 criança

► **Avaliação**

✓ **Canção “Bons dias: Bom dia te quero dar”**

Registrou-se uma evolução numa criança que começou a dirigir-se às outras no momento de dizer bom dia. As outras continuaram a acompanhar a canção batendo palmas e balbuciando palavras.

✓ **Leitura do livro “O Meu Corpo, O Teu Corpo”**

De forma divertida e simples, o livro sugere que a criança olhe para um espelho, com o objetivo de identificar em si própria as partes do corpo. Foi pedido ao Daniel para olhar para o espelho e que dissesse quem vê. Este respondeu: “*é o bebê*”. A aquisição da linguagem continua a ser dificultada pelas próprias limitações da mãe, quer em termos da compreensão dos objetivos da atividade, quer em termos dos seus próprios défices linguísticos.

Quando apareceu a imagem do nariz questionou-se as crianças “*Onde está o nariz?*”. Leonardo foi a única criança que soube responder. Quando os olhos apareceram no livro e se perguntou “*Onde estão os olhos?*”, Leonardo aponta para a barriga. Raissa foi a única a identifica-los. Bianca sabia onde estavam as mãos e os pés. Quando se questionou sobre onde estava o cabelo, Raissa pôs a mão na cabeça e Bianca, ao ver, imitou-a. No fim da leitura do livro, todos em pé abanaram as mãos, os braços, bateram com os pés e pularam várias vezes. Ao longo desta atividade referiu-se diversas vezes os conceitos: mãos, braços, pés e dedos.

✓ **Mãos Sensoriais**

Materiais: Luvas; Colheres; Funil; Pano de cozinha; Feijão; Massa espiral; Grão-de-bico; Sal; Farinha.

Com esta atividade pretendíamos que as crianças explorassem diferentes materiais tais como a massa, feijão, farinha e que os colocassem dentro de uma luva, para posteriormente sentirem a sua textura. Diego começou por explorar a massa que levou uma vez à boca, tentando comer, mas, como não conseguiu, perdeu o interesse e explorou com as mãos. Posteriormente, o menino explorou o feijão e o grão-de-bico, por breves minutos.

Leonardo não mexeu em qualquer material novo sem a autorização da mãe. Quando a mãe lhe permitiu mexer, foi de imediato ao recipiente que continha sal. Partilhou connosco que em casa só o deixa mexer nos brinquedos. Quando questionada porque não o deixava mexer em outros materiais, respondeu que ele desarrumava tudo. Foi alertada sobre a necessidade de as crianças lidarem com os alimentos, as cores, os utensílios, para que consigam assimilar os conceitos. Posteriormente, a criança começou a explorar a farinha, mexendo, mas rapidamente

retirou a mão, dizendo que suja e que não queria mexer mais. Quando questionado sobre qual o ingrediente que gostou mais, refere que foi o feijão, conceito que a criança adquiriu nesta sessão. A criança ajudou a colocar os ingredientes dentro da luva.

Bianca e Gonçalo exploraram juntos a farinha, sem problema de se sujarem. Raissa não gosta de se sujar, por isso não quis mexer na farinha, explorando apenas o feijão e o grão-de-bico. A criança conseguiu colocar os ingredientes na luva sem qualquer dificuldade.

Sugeriu-se às mães que, em casa, enquanto, por exemplo, fazem a sopa podem cortar os alimentos e dar às crianças para eles explorarem a textura bem como o sabor.

Em síntese, pode-se concluir que as crianças não conheciam nenhum dos ingredientes.

✓ **Quadros Sensoriais**

Materiais: Pano de cozinha; Cola branca; Cartões; Feijão; Algodão; Massa espiral; Grão-de-bico.

Começou-se a atividade por explicar às mães que primeiramente íamos desenhar as suas mãos e dos seus filhos num pedaço de cartão, para posteriormente colar por cima ingredientes tais como feijão, algodão, massa e grão-de-bico, permitindo, assim, que as crianças pudessem sentir as diversas texturas. Estes quadros permitem estímulos sensoriais tais como diferentes cores, texturas, tamanhos e estímulos cognitivos, tais como curiosidade, criatividade, atenção, aprendizagem e linguagem, exploração e tomada de decisões.

Enquanto a mãe de Diego colocou a cola branca num cartão, a criança colocou os feijões em cima aos montinhos. Contudo, a mãe a certo momento, passou a fazer a atividade sozinha porque não queria que a criança estragasse o que estava a fazer. Daniel e Leonardo brincaram com os feijões colocando-os em cima do cartão, enquanto as mães colavam. Duas das crianças não quiseram fazer os quadros sensoriais, explorando só os ingredientes.

✓ **Canção “Eu mexo um dedo”**

Nesta atividade, Diego mexeu algumas partes do corpo (mãos, pés...) ao longo da canção, mas não ao ritmo da mesma. Duas das crianças conseguiram dizer algumas palavras da canção: “dedo”, “perna”, “mão” e “braço”.

✓ **Canção “Afetos: Canção dos maminhos”**

As crianças começaram a diferenciar a mão esquerda da direita, embora errando muitas vezes. As crianças e as mães demonstram afetos. Existe um esforço notório das mães para que os filhos consigam diferenciar a esquerda da direita, ajudando-os a levantar as mãos nos momentos certos da coreografia.

Quadro 10 – Sessão nº9: 12 de Abril de 2016

Atividades	Objetivos
Canção “Bons dias: Bom dia te quero dar”	Consolidar vocabulário
Leitura do livro “Catarina e o urso, sem rumo pelo mundo” (Pieper, 2009)	Continuação da aprendizagem das partes do corpo.
Percurso do movimento	Continuação da aprendizagem das partes do corpo e das cores.
Canção “Eu mexo um dedo”	Consolidar vocabulário
Canção “Afetos: Canção dos miminhos”	Consolidar vocabulário

Ausências: 3 pais e 4 crianças

► **Avaliação**

✓ **Canção “Bons dias: Bom dia te quero dar”**

Apenas uma das crianças continua a dirigir-se às outras no momento de dizer bom dia, as restantes acompanharam a canção a bater as palmas e a balbuciar palavras da canção, mas não cumprimentam as outras.

✓ **Leitura do livro “Catarina e o urso, sem rumo pelo mundo”**

Este livro conta a história de um urso que anda pelo mundo e uma menina que decide seguir os seus passos a correr, a saltar, a avançar, a recuar. Antes de iniciar a leitura, Leonardo quis pegar no livro, sentou-se no colo da mãe e começou a olhar para a capa. Questionado sobre a mesma: “*Quem é que está nesta capa? É uma menina ou um menino? “Que animal é este?”*”, a criança conseguiu dizer que era uma menina, mas não sabia o nome do animal. Nas primeiras páginas do livro, encontram-se inúmeros pés, quando questionada, a criança refere que são mãos. Rapidamente a mãe a corrigiu.

Ao longo das sessões, a relação entre Daniel e a mãe sofreu algumas alterações, ficando mais atenta e atenciosa com a criança, mais participativa nas atividades, ajudando-o. Ao longo da leitura do livro, a dinamização era feita através da repetição dos movimentos referidos no livro, tais como: rebolar, cantar, rastejar, direita, esquerda, de gatas. Assim se permitiu que as crianças fossem aprendendo alguns conceitos novos ao mesmo tempo que os repetiam, proporcionando uma ligação entre a palavra e a ação propriamente dita. Desta forma foi possível que a criança acompanhasse a história de forma ativa e dinâmica.

✓ **Percurso do movimento**

Materiais: pegadas de dinossauros; pegadas de ursos; rolos grandes; caixa da primavera feita à mão (com porta de entrada e saída para as crianças passarem de um lado para o outro); Bolhas de Plástico.

Explicou-se às mães que a atividade consistia em fazer um percurso com diferentes fases: a primeira era andar por cima de pegadas de diversas cores (amarelo, azul, vermelho) que se encontravam no chão; a segunda fase consistia em passar por dentro da Caixa da Primavera com duas portas; a terceira fase, era passar de novo por cima de pegadas; a quarta fase era saltar por cima de rolos de papel e a última em saltar sobre a bolha de plástico.

Leonardo foi o primeiro a fazer o percurso com a ajuda da mãe. Enquanto saltava de pata em pata era questionado sobre as cores que conseguiu distinguir. Embora com dificuldades, respondeu corretamente ao amarelo e azul, mas errou o vermelho. Quando chegou o momento de passar por baixo da Caixa da Primavera, disse que não queria passar, mas conseguiu saltar por cima dos rolos de papel sem dificuldade. Por fim, saltou e voltou atrás para repetir, atento ao som do plástico.

De seguida, Daniel começou com a ajuda da mãe a caminhar sobre as patas, sem nunca largar as mãos. Conseguiu passar por baixo da caixa e nos rolos grandes, Daniel saltou com a ajuda da mãe. No fim, explorou sozinho a bolha de plástico.

✓ **Canção “Eu mexo um dedo”**

Nesta atividade Daniel já conseguiu mexer as mãos e as pernas nos momentos certos da coreografia. Uma das crianças, mesmo sentada, acompanhou a coreografia. O Leonardo abstraiu-se da atividade.

✓ **Canção “Afetos: Canção dos mimiinhos”**

As crianças começaram a conseguir diferenciar a mão esquerda da direita, embora com dificuldades. Notou-se uma preocupação das mães em que as crianças participassem na música, tentando que estas não se dispersassem, conseguindo assim que pronunciem algumas palavras da música, tais como “*miminho*”, “*mão*”, “*esquerda*” e “*direita*”.

Quadro 11 – Sessão nº10: 21 de Abril de 2016

Atividades	Objetivos
Canção “Bons dias: Bom dia te quero dar”	Consolidar vocabulário
Leitura do livro “A visão” (Suhr & Gordon, 1994)	Continuação da aprendizagem das partes do corpo.
Construção de binóculos	Continuação da aprendizagem da pintura e das cores.
Canção “Afetos: Canção dos mimiinhos”	Consolidar vocabulário

Ausências: 2 pais e 3 crianças

► Avaliação

✓ **Canção “Bons dias: Bom dia te quero dar”**

Uma das crianças continuou a dirigir-se às outras no momento de dizer bom dia, sabendo o nome de cada uma delas. Ao longo da canção, as crianças bateram palmas e diziam algumas palavras tais como: “*bom dia*”, “*quero*” e “*hoje*”.

✓ **Leitura do livro “A visão”**

Ao contrário do habitual, o livro encontrava-se dentro de uma caixa (feita com intuito de ser utilizada em todas as sessões seguintes). A caixa foi colocada no meio do grupo para despertar a curiosidade das crianças. Rapidamente, Leonardo abriu-a e pegou no livro começando a folhear e a apontar para as imagens. Foi-lhe perguntado o que estava numa das imagens ao que este prontamente respondeu “*olhos*”. A mãe começou por ler sem mostrar a capa, perguntando várias vezes se tinha de o ler todo, uma vez que não estava habituada a ler, nem tinha livros em casa. Esta mãe revelou dificuldades na leitura nomeadamente na dicção das palavras. Na primeira página é colocada uma questão: “*Olha à tua volta. O que vês? Quantas cores diferentes é que vês?*”. Leonardo respondeu corretamente, embora com algumas dificuldades, dizendo que o livro era amarelo e azul e que os legos eram vermelhos, amarelos e azuis. Estas são as únicas cores que foram trabalhadas ao longo das sessões anteriores, mas que as crianças ainda não dominam completamente. Uma das crianças não conseguiu identificar qualquer cor. Algumas crianças já conseguiram identificar os olhos, visto já ter sido trabalhado em sessões anteriores. Ao contrário do habitual não prestaram atenção à história, uma vez que uma das mães leu a história muito depressa, não mostrando as imagens às crianças a maior parte das vezes. O livro continha vocabulário muito especializado, tal como retina e íris, o que o tornou pouco apelativo.

✓ **Construção de Binóculos**

Materiais: Agrafador; Lã; Rolos de papel (2); Tintas de água; Panos de cozinha; Pincéis; Esponjas.

Explicou-se às mães que a atividade estava dividida em três fases: a primeira fase consistia em pintar rolos de papel; a segunda em agrafar os rolos um ao outro e última em fazer um furo em cada rolo e uni-los através de um fio para, posteriormente, as crianças conseguirem transportar os binóculos no seu pescoço.

Raissa escolheu a cor azul e vermelha para pintar os rolos com um pincel. Esta criança demonstrou ter destreza motora para manusear o pincel, mas, mesmo assim, precisou da ajuda

da mãe. Leonardo, ao contrário do habitual, só pintou os rolos de cor amarela e a mãe ajuda-o a fazer uma carinha com um sorriso. Diana não quis pintar, por isso a mãe pintou os seus dois rolos. Diego queria colocar as mãos na tinta, mas a mãe não deixou referindo que se ia sujar todo. A mãe de Daniel não o ajudou, preferindo ser ela a pintar, com a justificação de que ele estraga tudo. Todas as crianças conseguiram fazer a atividade e demonstraram que gostam de pintar. Enquanto pintavam foram questionadas sobre as cores, mas apenas duas crianças conseguiram responder corretamente.

✓ **Canção “Afetos: Canção dos mimosinhos”**

As crianças continuaram a diferenciar a mão esquerda da direita, embora ainda com dificuldades. Conseguiram repetir algumas palavras da música: tais como “*mimosinho*”, “*carinho*”, “*beijinho*” e “*abraço*”.

Quadro 12 – Sessão nº11: 28 de Abril de 2016

Atividades	Objetivos
Canção “Bons dias: Bom dia te quero dar”	Consolidar vocabulário
Leitura do livro “Catarina, o Urso e Pedro” (Pieper, 2007)	Vocabulário novo e articulação de uma história
Construção de instrumentos musicais	Aprender palavras novas sobre objetos musicais
Canção “Afetos: Canção dos mimosinhos”	Consolidar vocabulário

Ausências: 2 pais e 3 crianças

► **Avaliação**

✓ **Canção “Bons dias: Bom dia te quero dar”**

Duas das crianças já conseguiram-se dirigir às outras no momento de dizer bom dia, sabendo o nome de cada uma delas. As mães ajudaram sempre neste momento da canção. As restantes crianças balbuciam algumas palavras e acompanharam a canção com palmas.

✓ **Leitura do livro “Catarina, o Urso e Pedro”**

Deu-se início à sessão de leitura questionando sobre qual o animal que se encontrava na capa, só uma das crianças conseguiu responder (conceito já utilizado em sessão anterior). A história é sobre o urso, a Catarina e o Pedro que andam pelo mundo sem rumo. Com diz no livro, estas três personagens vão passando por vários sítios, imitando o que as outras personagens estavam a fazer. Por exemplo, quando encontram um cão, imitam-no.

Leonardo foi questionado sobre o nome dos animais que as três personagens vão encontrando ao longo do caminho, sobre a sua cor, se o seu pelo é macio. Leonardo imita o som “*au, au*” dizendo que são cães, que a sua cor é castanha e que o pelo é fofinho.

Noutra imagem apareceu um urso com uma laranja no focinho. Leonardo apontou para a imagem dizendo que era um urso, mas não conseguiu identificar o fruto.

Uma outra imagem referia-se à diferença entre andar rápido e andar devagar, que foi explicado através da formação de uma roda com o grupo, que ora andava depressa, ora andava devagar.

Quando foram apresentados golfinhos a saltarem, nenhuma criança soube identifica-los, confundindo-os com peixes. Foram-lhes apresentados vários peixes de peluches de modo a identificarem as diferenças mais visíveis entre peixes e golfinhos.

✓ **Construção de instrumentos musicais**

Materiais: Pacotes de iogurte; Feijão; Grão-de-bico; Rolos de papel; Tintas; Pratos; Fita adesiva; Cartão.

Começou-se por explicar às crianças e às mães que íamos fazer um instrumento musical: maracas. Com a ajuda das mães iniciou-se a atividade retirando rótulos de pacotes de iogurtes para que, posteriormente, as crianças as pintassem. As tintas escolhidas foram o azul, vermelho e amarelo (cores já dadas em sessões anteriores).

A mãe deixou Leonardo pintar à sua vontade, conseguindo realizar a tarefa sozinho. Diego pintou com a esponja, mas tentava sempre levá-la à boca, sendo necessário uma atenção da parte da mãe. Contudo, a mãe tentava afastá-lo das tintas e preferiu ser ela a pintar. Enquanto as crianças pintavam, as mães tinham conversas paralelas sobre diversos temas sobre as suas vidas. As crianças mostraram interesse em pintar, e quando questionadas sobre as cores, algumas conseguiram identificá-las.

✓ **Canção “Afetos: Canção dos maminhos”**

As crianças continuaram a diferenciar a mão esquerda da direita, com menos dificuldades do que nas outras sessões. As crianças conseguiram repetir palavras da música, tais como “*miminho*”, “*carinho*”, “*beijinho*” e “*abraço*”.

Atividades	Objetivos
Canção “Bons dias: Bom dia te quero dar”	Consolidar vocabulário
Leitura e teatralização da história “O Capuchinho Vermelho” (Candell, 2009)	Vocabulário novo e articulação de uma história
Construção de instrumentos musicais (continuação)	Consolidar vocabulário
Canção “Afetos: Canção dos maminhos”	Consolidar vocabulário

Ausências: 2 pais e 3 crianças

► **Avaliação**

✓ **Canção “Bons dias: Bom dia te quero dar”**

Duas crianças já conseguiram dirigir-se às outras no momento de dizer bom dia, sabendo o nome de algumas. As mães ajudaram sempre neste momento da canção. As restantes crianças balbuciavam algumas palavras e acompanhavam a canção com palmas. A letra não estava ainda consolidada, nem a atitude de se cumprimentarem.

✓ **Leitura e teatralização da história “O Capuchinho Vermelho”**

Foi dada a possibilidade de as mães escolherem uma personagem da história, assim como o respetivo fantoche. Apenas duas mães intervieram na história, com dificuldades na leitura, o que provocou monotonia e conduziu ao desinteresse do restante grupo. A mãe de Diego executou o seu papel sem dificuldade e com empenho, intervindo com o seu filho. Ajudou as restantes mães a desempenharem o seu papel, mas estas não colocaram emoção na história e não cativaram a atenção dos seus filhos. Leonardo manteve-se atento sem retirar os olhos do cenário e dos fantoches, tal como, Daniel, Diego e Raissa. Posteriormente, quando questionadas se haviam gostado da história, apenas Raissa e Leonardo responderam que sim.

✓ **Construção dos instrumentos musicais (continuação)**

Materiais: Pacotes de iogurte; Feijão; Grão-de-bico; Rolos de papel; Tintas; Pratos; Fita adesiva; Cartão; Balões; Lata de Nesquik.

A mãe de Raissa, começou por pintar as maracas sozinha, mas foi-lhe solicitado a intervenção de Raissa que começou a pintar, mas não por muito tempo, preferindo estar em interação com Daniel, ajudando-o a construir a sua maraca. A mãe de Diego, como foi habitual nas últimas sessões, deixa-o adormecer, não permitindo assim que a criança desfrutasse das atividades.

Todo o grupo construiu um tambor utilizando papel de embrulho para revestir a lata e um balão para fazer de membrana. Depois de terminado o tambor, todas as crianças demonstraram

entusiasmo ao explorá-lo. No final, todo o grupo tocou os instrumentos musicais, criando um ambiente descontraído.

✓ **Canção “Afetos: Canção dos mminhos”**

As crianças continuaram a diferenciar a mão esquerda da direita. As crianças conseguiram repetir algumas palavras da música.

Quadro 14 – Sessão nº13: 10 de Maio de 2016

Atividades	Objetivos
Canção “Bons dias: Bom dia te quero dar”	Consolidar vocabulário
Leitura do livro “A Selva: Diverte-te a explorar a selva” (Steer, 2004)	Aprendizagem de novos animais
Plantação de feijão em algodão e em terra	Contacto com diferentes materiais
Canção “Panda e Os Caricas - Os Sons dos Animais” (Anexo 5) (Panda Vai à Escola. (20012)	Vocabulário novo
Canção “Panda vai à Escola: O Jogo das Cores”	Consolidar vocabulário
Canção “Afetos: Canção dos mminhos”	Consolidar vocabulário e atitudes

Ausências: 3 pais e 3 crianças

► **Avaliação**

✓ **Canção “Bons dias: Bom dia te quero dar”**

A letra não estava ainda consolidada, nem a atitude de se cumprimentarem.

✓ **Leitura do livro “A selva: diverte-te a explorar a selva”**

A técnica leu a história e as crianças permaneceram atentas durante toda a leitura. Este livro tem imagens em 3D, o que permite captar a atenção das crianças. Os animais que se encontram neste livro são: o elefante, o macaco, o tigre, o papagaio, o sapo e a aranha. Ao aparecer a imagem do leão com a boca aberta, uma das crianças demonstrou medo, procurando o colo da mãe rapidamente. As crianças foram questionadas: “*Como é que se chama este animal? Que som faz?, De que cor é?, Qual o som que este faz?*”, mas não conseguiram responder a nenhuma delas. Ao ver o papagaio, Diego tentou agarrar a imagem, uma vez que reconheceu o animal, mas não conseguiu pronunciar o seu nome. Questionadas: “*Que animal está na imagem? Quais as cores do papagaio? Qual o som que este faz?*”, estas conseguiram responder a algumas cores presentes, tais como: vermelho, azul e amarelo. As mesmas questões foram feitas para os restantes animais, mas as crianças não conseguiram responder. Daniel chamou “*piupiu*” a todos os animais que viu no livro. As mães tentaram que as crianças

repetissem o nome dos animais bem como os seus sons. Só uma das crianças tem um animal de estimação, um pássaro.

✓ **Plantação de feijão em algodão e em terra**

Materiais: Feijão; Algodão; Terra; Garrafas; Água.

A atividade consistia em enterrar um feijão num pouco de terra e outro num pedaço de algodão húmido.

As mães deixaram as crianças explorarem a terra de forma livre. Somente uma das mães não quis que a criança se sujasse. Gonçalo mexeu na terra sem qualquer inibição, ajudando a colocar a terra e os feijões dentro da garrafa. A mãe de Daniel colocou sozinha a terra na garrafa, dizendo que a criança não gostava de mexer na terra. Na segunda parte da atividade, as crianças sentiram a textura do algodão e foram questionadas: “*Como se chama? De que cor é? É macio?*” mas não conseguiram responder. Apesar disso, conseguiram replicar a atividade com facilidade, uma vez que era muito semelhante à da plantação do feijão em terra.

✓ **Canção “Panda e Os Caricas – Os Sons dos Animais”**

As crianças não acompanharam a música e não conseguiram pronunciar qualquer palavra da canção. As mães repetiram os sons dos animais e rapidamente decoram a música. Esta canção é repetida três vezes.

✓ **Canção “Panda vai à Escola: O Jogo das Cores”**

Só duas crianças conseguiram memorizar partes da canção e fazer a coreografia. As outras só conseguiram acompanhar o ritmo da música. A música foi repetida três vezes.

✓ **Canção “Afetos: Canção dos maminhos”**

As crianças continuaram a diferenciar a mão esquerda da direita. As crianças conseguiram repetir algumas palavras da música.

Quadro 15 – Sessão nº14: 17 de Maio de 2016

Atividades	Objetivos
Canção “Bons dias: Bom dia te quero dar”	Consolidar vocabulário
Leitura e teatralização da história “Os três porquinhos” (Soares, 2011)	Aprendizagem de novo vocabulário
Canção “Panda vai à Escola: O Jogo das Cores”	Consolidar vocabulário
Canção “Afetos: Canção dos maminhos”	Consolidar vocabulário e atitudes

Ausências: 1 pai e 1 criança

► Avaliação

✓ **Canção “Bons dias: Bom dia te quero dar”**

Não existiu evoluções significativas nesta canção. Desta forma, a letra ainda não está consolidada, nem a atitude de se cumprimentarem.

✓ **Leitura e teatralização da história “Os três porquinhos”**

Cada mãe teve a oportunidade de escolher o seu fantoche. A mãe de Leonardo quis ser a narradora e leu de forma pausada e audível. As mães que personificavam os três porquinhos tentavam ler em coro. As crianças ouviram atentamente a história, contudo, ao contrário do habitual, queriam estar junto das mães e foram pegando nos fantoches, sentindo as texturas da palha, paus e tijolos. Uma das mães encarnou mesmo a personagem, deitando as casas abaixo como a história refere, fazendo os sons, voz diferente, dando assim uma dinâmica à história. As outras mães tiveram uma postura passiva limitando-se a ler o que se encontrava no texto. No fim, todas as mães quiseram levar os fantoches e o texto que continha imagens para os filhos puderem colorir e posteriormente repetirem a história em casa.

✓ **Canção “Panda vai à Escola: O Jogo das Cores”**

Só duas crianças conseguiram memorizar partes da canção e fazer a coreografia. As outras só conseguiram acompanhar o ritmo da música. A música foi repetida cinco vezes.

✓ **Canção “Afetos: Canção dos maminhos”**

Não existe evolução das crianças. Estas continuaram a diferenciar a mão direita da esquerda. As crianças demonstraram afeto umas com as outras, dando abraços e maminhos, existindo, cada vez mais, uma ligação entre estas. A canção foi repetida quatro vezes.

Quadro 16 – Sessão nº15: 19 de Maio de 2016

Atividades	Objetivos
Canção “Bons dias: Bom dia te quero dar”	Consolidar vocabulário
Leitura e teatralização da história “Os três porquinhos”	Aprendizagem de novo vocabulário
Construção de um jogo de encaixe e colagem de animais em cenário	Aprendizagem de novo vocabulário
Canção “Eu mexo um dedo”	Consolidar vocabulário
Canção “Panda vai à Escola: O Jogo das Cores”	Consolidar vocabulário
Canção “Afetos: Canção dos maminhos”	Consolidar vocabulário

Ausências: 2 pais e 3 crianças. A partir desta data as crianças Bianca e Gonçalo entraram na creche.

► **Avaliação**

✓ **Canção “Bons dias: Bom dia te quero dar”**

Não existe evoluções significativas nesta canção.

✓ **Leitura e teatralização da história “Os três porquinhos”**

Nesta sessão foi repetida a leitura e teatralização da história. Cada mãe teve a oportunidade de escolher a personagem. Leonardo e Daniel assistiram atentamente à história. Inicialmente começaram por explorar as casas (tijolo, palha e paus). A mãe de Daniel demonstrou algumas dificuldades na leitura da história, lendo devagar quebrando a atenção das crianças. Ao longo da história, as crianças quiseram sentar-se no colo das suas respectivas mães teatralizando com os fantoches. Uma das mães mostrou as imagens que os seus três filhos pintaram e referiu que lhes contou a história.

✓ **Construção de um jogo de encaixe e colagem de animais em cenário**

Materiais: Caixa de ovos; Papel colorido; Cola; Paus de gelado; Bolas feitas em cartão com animais.

A atividade consistiu em forrar uma caixa de ovos com papel de crepe. Foi-lhes dado desenhos de animais, colados em cartão, para serem pintados com lápis de cera. Posteriormente, esses desenhos foram colados numa das extremidades dos paus de gelado e inseridos na caixa de ovos. Durante a decoração da caixa, a mãe de Daniel referiu que o filho estragava tudo e, por isso, não deixou participar ativamente na atividade. Enquanto a mãe do Leonardo decorou a caixa, permitiu que a criança pintasse os animais. Leonardo conseguiu distinguir, sem dificuldades, o gato, o cão, a ovelha e o porco, mas não conseguiu o leão e a vaca. A mãe de Raissa começou por fazer os furos e decorar a caixa de ovos, enquanto esta interagiu com Daniel e Leonardo. Raissa não pintou os animais, sendo a mãe a realizar esta tarefa. Quando questionada, soube identificar e imitar os sons do porco, do gato, do cão e do leão, mas confundia a vaca com a ovelha. Uma vez que as crianças não têm controlo sobre quantidade de cola branca, foi necessário a ajuda dos adultos nesta etapa. No final da atividade, as crianças foram novamente questionadas acerca dos nomes dos animais e dos sons. Daniel não imitou qualquer som apesar das diversas tentativas realizadas.

✓ **Canção “Eu mexo um dedo”**

Diego mexeu os braços e as pernas ao ritmo da coreografia, sendo a única canção em que conseguia fazer movimentos. Daniel mexeu o dedo e a mão tal como Leonardo e Raissa.

Contudo, as crianças revelaram mais dificuldades em fazer os movimentos, uma vez que esta não foi ouvida tantas vezes como as outras.

✓ **Canção “Panda vai à Escola: O Jogo das Cores”**

Quando ouviam esta canção, todas as crianças, com exceção de Diego, conseguiram fazer todos os movimentos da música. Apenas duas crianças conseguiram memorizar partes da canção, as restantes só conseguiram dizer algumas palavras, tais como, vermelho, amarelo, azul, pé e palmas.

✓ **Canção “Afetos: Canção dos maminhos”**

As crianças deram abraços e atiraram beijinhos umas às outras. Apenas a mãe de Daniel interagiu com as crianças, enquanto as outras estavam a conversa. As crianças continuaram a diferenciar a mão direita da esquerda.

Quadro 17 – Sessão nº16: 31 de Maio de 2016

Atividades	Objetivos
Canção “Bons dias: Bom dia te quero dar”	Consolidar vocabulário
Visualização de um vídeo “Peixinho do mar” (Romeiro & Mattos, 2004b)	Aprendizagem de novo vocabulário
Construção de um peixe sensorial	Sentir novas texturas Aprendizagem de novo vocabulário
Audição de animais	Aprendizagem de novo vocabulário
Canção “Panda e Os Caricas – Os Sons dos Animais”	Consolidar vocabulário
Canção “Panda vai à Escola: O Jogo das Cores”	Consolidar vocabulário
Canção “Eu mexo um dedo”	Consolidar vocabulário
Canção “Afetos: Canção dos maminhos”	Consolidar vocabulário

Ausências: 2 pais e 3 crianças

► **Avaliação**

✓ **Canção “Bons dias: Bom dia te quero dar”**

Não se observaram evoluções significativas nesta canção.

✓ **Visualização de um vídeo “Peixinho do mar”**

Sentadas em roda, todas as crianças estiveram atentas durante a visualização do vídeo. O vídeo retrata um sapo a nadar pelo mar na companhia de alguns bichinhos, difíceis de identificar, que aprendem com ele a fazer o mesmo. No final, um desses bichinhos decide pregar um susto e faz de conta que é um tubarão. Quando as crianças se aperceberam da brincadeira, riram-se. Existe uma canção de fundo que acompanha a apresentação da sequência de imagens que expressam o conteúdo da história: “*Quem te ensinou a nadar? Quem te ensinou a nadar?*”

Foi foi marinho, foi o peixinho do mar”. Nos primeiros instantes do vídeo, as crianças não prestaram atenção, mas rapidamente e com o aparecimento de novas personagens começaram a interessar-se pelo vídeo. De seguida, as crianças foram questionadas: “*Que animal é este? De que cor é? Que nome davam aqueles bichinhos mais pequenos?*” Duas crianças identificaram o animal principal do vídeo como sendo um sapo de cor verde e nomearam os tais bichinhos como peixes. As crianças pediram para visualizar o vídeo diversas vezes. As mães, enquanto as crianças visualizaram o vídeo, conversaram entre si, não as estimulando.

✓ **Construção de um peixe sensorial**

Material: tampas de garrafas, cola, lápis de cor

A atividade consistiu em construir um peixe com tampas de garrafas e de iogurtes. Foi-lhes explicado que o trabalho consistia em cinco fases: na primeira, escolhiam as tampas coloridas; na segunda, recortavam o desenho de um peixe; na terceira, colavam o peixe em cartão; na quarta, colavam as tampas na cauda do peixe; na quinta, pintavam as partes que não haviam sido cobertas pelas tampas. As crianças não conseguiram identificar algumas cores das tampas, tais como, branco, cor-de-laranja e preto.

✓ **Reconhecimento dos sons emitidos pelos animais**

A atividade consistiu em identificar os animais consoante os sons imitados por estes. O primeiro som foi de uma ovelha, e Raissa continuou a confundir a ovelha com a vaca, tanto a respeito do som como da imagem. A mãe rapidamente a corrigia. Nenhuma criança conseguiu identificar o som da vaca. Todas as crianças conseguiram identificar os sons do gato, cão, do leão, do macaco e do porco, mas nenhuma conseguiu identificar o som do pato, sendo estas estimuladas a repeti-lo. Uma das mães ajudou na identificação dos sons dos animais, repetindo-o quando as crianças não conseguiam identificar de imediato. As outras mães permaneceram atentas a observar os seus filhos.

✓ **Canção “Panda e Os Caricas – Os Sons dos Animais”**

Só duas das crianças conseguiram acompanhar a canção e imitar os sons. Retraídas, as restantes não imitaram qualquer som.

✓ **Canção “Panda vai à Escola: O Jogo das Cores”**

Todas as crianças conseguiram acompanhar a canção a nível da coreografia. Só duas delas conseguiram memorizar ainda partes dela. Apenas uma das mães interagiu com as crianças.

✓ **Canção “Eu mexo um dedo”**

As crianças já conseguiram acompanhar a coreografia da canção sem qualquer dificuldade, mas apenas memorizaram partes da canção. Existiu uma evolução relativamente às sessões anteriores.

✓ **Canção “Afetos: Canção dos maminhos”**

Tanto as crianças como as mães demonstraram cada vez mais afeto umas para com as outras.

Quadro 18 – Sessão nº17: 7 de Junho de 2016

Atividades	Objetivos
Canção “Bons dias: Bom dia te quero dar”	Consolidar vocabulário
Visualização do vídeo “O peixinho do mar”	Consolidar vocabulário
Visualização do vídeo “Caranguejo” (Romeiro & Mattos, 2004a)	Aprendizagem de novo vocabulário
Jogo das cores	Consolidar vocabulário
Jogo de imitação de animais	Consolidar vocabulário
Exploração sensorial: areia, conchas, pás, ancinhos, baldes e moldes (...)	Aprendizagem de novo vocabulário
Canção “Afetos: Canção dos maminhos”	Consolidar vocabulário

Ausências: 3 pais e 4 crianças

► **Avaliação**

✓ **Canção “Bons dias: Bom dia te quero dar”**

O desempenho continuou a ter falhas, uma vez que algumas crianças ainda pareciam retraídas no momento de cumprimentar. No entanto, já todas sabiam a letra da canção.

✓ **Visualização do vídeo “O peixinho do mar”**

As crianças estavam todas sentadas em roda, demonstrando mais atenção ao vídeo comparativamente com a sessão anterior. Todas conseguiram identificar as cores, os sons e os animais presentes no vídeo, com exceção do tubarão. Contudo, não conseguiram memorizar a canção. O vídeo foi repetido três vezes.

✓ **Visualização do vídeo “Caranguejo”**

Este vídeo retrata a história de um caranguejo, que perdeu partes do seu corpo e, com a ajuda dos seus amigos, consegue voltar a juntá-las. Após estar completo, o caranguejo bate com os pés no chão, bate palmas e roda. Existe uma canção de fundo que acompanha a apresentação da sequência de imagens que expressam o conteúdo da história: “*Caranguejo não é peixe,*

Caranguejo peixe é”, “Caranguejo só é peixe na enchente na maré”, “Palma, Palma, pé, pé, roda, roda Caranguejo peixe é”.

As crianças conseguiram imitar a coreografia da música sem dificuldade. Foi repetida a atividade quatro vezes.

✓ **Jogo das cores**

A atividade consistiu em colocar uma bola de uma determinada cor (amarela, vermelha, verde ou azul) dentro de um tubo da mesma cor. A cor verde só foi introduzida nesta sessão. Inicialmente, Raíssa confundiu o vermelho e o verde, mas, quando a mãe insistia em que esta observasse melhor a cor da bola e do tubo, a acabou por conseguir realizar a atividade com sucesso.

Leonardo apesar de saber as cores, referiu-se a elas como “*aquela*”, “*é essa*”. Este tem vindo a regredir, possivelmente devido a episódios de violência do atual companheiro da mãe (grávida) sobre esta e sobre a avó. O pai do menino está preso por tráfico de droga e os irmãos mais velhos institucionalizados. Quando confrontada sobre a regressão do menino, a mãe mostrou, com toda a evidência, que não conseguia olhar para o problema. Atribuiu o comportamento do menino aos desenhos animados que vê em chinês. Entretanto, a criança começou a utilizar palavras que ninguém conseguia entender.

✓ **Jogo de imitação (animais)**

O jogo consiste em retirar um cartão de um saco e imitar a voz do animal representado no mesmo. Cada mãe e respetivo filho retiraram um cartão e imitaram a voz do respetivo animal. Os elementos do grupo tinham de adivinhar de que animal se tratava. Uma das mães começou por imitar a galinha, mas nenhuma criança conseguiu adivinhar qual era o animal. Posteriormente, outra mãe imitou a ovelha. Raíssa continuou a confundir a vaca e a ovelha. As crianças confundem o som da vaca e do porco. Raíssa conseguiu imitar o cão e o macaco. Leonardo imitou o som do leão, urso e do rato. As restantes crianças conseguiram imitar o gato e o cão.

Leonardo encontrava-se muito agitado nesta sessão, chegando mesmo a bater na mãe. A mãe recorreu três vezes à punição física, referindo que a criança está com “*comportamentos parvos*” e que não entendia nada do que ele dizia.

✓ **Exploração sensorial de areia, conchas, pás, baldes, moldes (...)**

A atividade consistia na exploração de areia, conchas, pás, baldes e moldes que se encontravam dentro de uma caixa. As crianças foram questionadas: “*De que cor é o balde? E*

a pá? *Quantas conchas tens na mão?*”. Diego não identificou qualquer material, explorou durante alguns minutos a areia e as conchas, mas passou a maior parte da atividade a mexer com a pá dentro do balde. Raíssa conseguiu identificar a areia e as conchas. A mãe referiu que a criança gostava muito de ir à praia, e que brincava fazendo de conta que faz bolos e sopa com a areia. Leonardo nunca foi à praia, logo, não conseguiu distinguir a areia e as conchas, sendo necessário tocar diversas vezes nos materiais, bem como repetir os nomes. As crianças fazem de conta que produzem bolos de chocolate e de laranja e, que no fim os comem. Apenas duas das crianças conseguiram diferenciar o real do imaginário.

✓ **Canção “Afetos: Canção dos mimiinhos”**

As crianças já conseguiram distinguir a mão direita da mão esquerda e acompanham a coreografia da canção. No fim da canção, as crianças acabaram no chão abraçadas e aos mimiinhos.

Quadro 19 – Sessão nº18: 9 de Junho de 2016

Atividades	Objetivos
Canção “Bons dias: Bom dia te quero dar”	Consolidar vocabulário
Jogo das cores	Consolidar vocabulário
Exploração sensorial: areia, conchas, pás, ancinhos, baldes e molde	Consolidar vocabulário
Jogo de encaixe	Consolidar vocabulário
Canção “Panda vai à Escola: O Jogo das Cores”	Consolidar vocabulário
Canção “Afetos: Canção dos mimiinhos”	Consolidar vocabulário

Ausências: 5 pais e 6 crianças

► **Avaliação**

✓ **Canção “Bons dias: Bom dia te quero dar”**

A memorização da letra foi conseguida, pois houve uma clara evolução na pronúncia das palavras, no ritmo e na segurança com que se entregaram à atividade.

✓ **Jogo das cores**

Este jogo, realizado na última sessão, foi repetido com o intuito de assimilar as cores. Raíssa continuou a confundir a cor azul e verde, mas identificou facilmente a cor amarela e vermelha. A menina conseguiu colocar corretamente as bolas no respetivo tubo, mas quando era questionada acerca do nome das cores, tinha dificuldade em responder. Então, recorreu-se

a uma estratégia para a obrigar a pensar no nome da cor, isto é, antes de colocar a bola no tubo correspondente tinha de mencionar o nome da cor. A mãe ajudou-a, pedindo-lhe para pensar e tentar novamente e, quando esta acertava, batia palmas.

✓ **Exploração sensorial: areia, conchas, pás, ancinhos, baldes e moldes**

Esta atividade, realizada na sessão anterior, foi a que cativou mais o interesse de Raissa. Ao longo da exploração, Raissa fez bolos e sopa e pediu para todos brincarem com ela. Durante a atividade, os conceitos de cheio e vazio foram trabalhados, através da ação de encher e esvaziar o balde. A criança não tinha estes conceitos adquiridos, mas no fim da sessão já conseguiu identificá-los. Enquanto a criança mexia a areia dentro do balde com a ajuda de uma pá, foi questionada se estava a mexer devagar ou rápido ao que respondeu que não sabia. Demonstrou-se a diferença entre os dois atos e esta acabou por compreender. No fim da atividade, adquiriu os conceitos de vazio, cheio, rápido, devagar, pá e balde e conseguiu ainda referir a cor da pá e do balde e distinguir os moldes (pato e peixe).

✓ **Jogo de encaixe**

A atividade consistiu em encaixar certos animais em moldes inseridos numa placa de madeira e, ao mesmo tempo, pronunciar a voz do animal e o respetivo nome. Raissa continuou a confundir a vaca e a ovelha quer no que respeita à forma, quer no que se refere ao som. Conseguiu identificar o gato, cão, macaco, pato e elefante, mas não conseguiu identificar a girafa e o porco.

✓ **Canção “Panda vai à Escola: O Jogo das Cores”**

A criança conseguiu acompanhar a canção a nível da coreografia ao mesmo tempo que cantava partes da música.

✓ **Canção “Afetos: Canção dos mimiinhos”**

A criança já conseguiu distinguir a mão direita da mão esquerda e acompanhou a coreografia da canção.

Quadro 20 – Sessão nº19: 14 de Junho de 2016

Atividades	Objetivos
Canção “Bons dias: Bom dia te quero dar”	Consolidar vocabulário
Leitura do livro “Pinguim” (Dunbar, 2009)	Aprendizagem de novo vocabulário
Jogo de encaixe	Consolidar vocabulário
Canção “Afetos: Canção dos mimiinhos”	Consolidar vocabulário

Ausências: 3 pais e 4 crianças

► **Avaliação**

✓ **Canção “Bons dias: Bom dia te quero dar”**

As crianças já conseguiram dirigir-se às outras crianças no momento de dizer bom dia e já se apropriaram da letra da canção.

✓ **Leitura do livro “Pinguim”**

O livro descreve a história de um menino chamado Quim que ganhou um pinguim de presente. Quim tenta comunicar com o Pinguim através de diversas brincadeiras, tais como fazer o pino, fazer caretas, dançar, mas não consegue. Então, faz tudo para que um leão o engula, por exemplo, abre-lhe a boca, salta para cima da sua cabeça, entre outras coisas. Conseguiu obter o que queria que era levar o leão a lançar-se sobre ele na tentativa de o engolir. Aí, ao ver o que ia acontecer, o Pinguim reage e retira o menino de dentro da boca do leão e salva-lhe a vida. No final, fica-se a perceber que o Pinguim entendeu o que o menino queria, ao longo da história, através da sucessão de imagens.

As mães das crianças levaram os outros filhos vistos que estes já se encontravam de férias. A irmã de Diego leu a história, as crianças permaneceram sentadas, a tentar folhear o livro e a apontar para as imagens. A atenção das crianças é facilmente captada através dos desenhos de grande dimensão e das frases curtas e simples. As mães ajudaram na teatralização de cada ação do Quim. No fim da leitura, foi colocado um embrulho no meio do tapete que continha um pinguim para cada criança. Todas conseguiram dizer que o presente era um pinguim. Raíssa pegou no livro e tentou recontar a história. Começou por dizer que o Quim e o Pinguim eram amigos, que o menino fazia brincadeiras para que o pinguim falasse e que, no fim, ficavam juntos e abraçados. Chamou o pinguim de passarinho por diversas, mas a mãe atenta, corrigi-a prontamente. Foi necessário demonstrar a diferença entre o pássaro e o pinguim através de imagens. Só assim a criança conseguiu entender as diferenças de ambos.

✓ **Jogos de encaixe**

A atividade consiste em encaixar os animais nos lugares correspondentes. Raissa já conseguiu distinguir a vaca da ovelha sem dificuldade. Ao contrário da sessão anterior, já identifica a girafa e o porco. Leonardo conseguiu identificar o cão, o gato e o porco. Ambas as crianças quando questionadas sobre as cores dos animais não conseguiram responder acertadamente. Também demonstraram dificuldades em colocar os animais nos respetivos encaixes, precisando de experimentar diversas vezes.

✓ **Canção “Afetos: Canção dos maminhos”**

A criança já conseguiu distinguir a mão direita da mão esquerda e acompanhou a coreografia da canção.

Quadro 21 – Sessão nº20: 16 de Junho de 2016

Atividades	Objetivos
Canção “Bons dias: Bom dia te quero dar”	Consolidar vocabulário
Jogo de encaixe	Consolidar vocabulário
Jogo das cores	Consolidar vocabulário
Canção “Panda vai à Escola: O Jogo das Cores”	Consolidar vocabulário
Canção “Afetos: Canção dos maminhos”	Consolidar vocabulário

Ausências: 4 pais e 5 crianças

► **Avaliação**

✓ **Canção “Bons dias: Bom dia te quero dar”**

As crianças já conseguiram memorizar a canção e dirigir-se umas às outras.

✓ **Jogo de encaixe**

As crianças já conseguiram identificar e encaixar todos os animais corretamente, mas tiveram dificuldades no que diz respeito às cores e aos sons.

✓ **Jogo das cores**

Este jogo já foi realizado em várias sessões para que as crianças assimilassem as cores. Uma delas ainda confundia a cor azul e verde, mas conseguia identificar a cor amarelo e vermelho. Uma das mães fez a atividade com a criança, questionando-a sobre as cores das bolas e reforçava-a positivamente quando acertava (bateu palmas e dizia “*muito bem*”). As crianças conseguem jogar o jogo de forma ordenada, respeitando a vez de cada uma. Ao longo das sessões, a maior parte das mães entendeu que eram necessários reforços positivos. O jogo é repetido sete vezes.

✓ **Canção “Panda vai à Escola: O Jogo das Cores”**

As crianças conseguiram acompanhar a canção a nível da coreografia sem qualquer dificuldade e cantaram partes da canção.

✓ **Canção “Afetos: Canção dos maminhos”**

As crianças já conseguiram memorizar a canção e diferenciar a mão direita da mão esquerda.

Atividades	Objetivos
Canção “Bons dias: Bom dia te quero dar”	Consolidar vocabulário
Identificação do som dos animais	Consolidar vocabulário
Visualização de um vídeo “As vozes dos bichinhos” (Zola & Monteiro, 2011).	Consolidar vocabulário
Jogo das cores	Consolidar vocabulário
Canção “Panda vai à Escola: O Jogo das Cores”	Consolidar vocabulário
Canção “Eu mexo um dedo”	Consolidar vocabulário
Canção “Afetos: Canção dos maminhos”	Consolidar vocabulário

Ausências: 4 pais e 5 crianças

► **Avaliação**

✓ **Canção “Bons dias: Bom dia te quero dar”**

As crianças já conseguiram memorizar a canção e dirigir-se umas às outras.

✓ **Identificação do som dos animais**

A atividade consistiu na identificação de diversos sons de animais. As crianças conseguiram identificar os sons dos animais sem qualquer dificuldade. Só uma delas não conseguiu identificar o som do macaco e do leão. Ao longo da atividade, as crianças imitaram várias vezes os sons dos animais e pediram para repetir a atividade. As mães ajudaram na atividade.

✓ **Visualização de um vídeo “As vozes dos bichinhos”**

Este vídeo retrata diversas imagens e sons de animais desde a galinha, galo, a cabra, o pato, gato, cão, porco, burro, sapo, vaca, papagaio e pintainhos. As crianças ficaram interessadas no vídeo devido às suas imagens apelativas e à repetição dos sons dos animais. As crianças conseguiram identificar todos os animais presentes no vídeo, exceto o galo, a cabra, o pato e o burro. O vídeo foi repetido várias vezes.

✓ **Jogo das cores**

Como as crianças continuam a confundir as cores é pertinente continuar a repetir esta atividade. Foi necessário explicar às crianças que antes de inserirem a bola no tubo de cor tinham que dizer a cor correspondente. As crianças sabiam associar a cor da bola a cada tubo, mas por vezes não sabiam dizer o nome da cor. Existiu uma interação entre as crianças, que se corrigiam mutuamente quando se enganavam na cor. Uma das mães corrigia a criança, chamando-a à atenção quando colocava a bola no sítio errado, mas não a elogiava quando colocava a bola no tubo correto.

✓ **Canção “Panda vai à Escola: O Jogo das Cores”**

As crianças já se familiarizaram completamente com a canção.

✓ **Canção “Eu mexo um dedo”**

As crianças conseguiram acompanhar a coreografia da canção sem qualquer dificuldade bem como memorizar partes da letra. No fim foram questionadas sobre as partes do corpo humano. Raissa soube mencionar o nome das partes do corpo e identificá-las no seu próprio corpo, o Leonardo não conseguiu identificar os ouvidos, e o Daniel só conseguiu identificar as partes do corpo, apontando-as em si mesmo, não conseguindo pronunciar o seu nome.

✓ **Canção “Afetos: Canção dos mminhos”**

As crianças já se familiarizaram completamente com a canção.

Quadro 23 – Sessão nº22: 23 de Junho de 2016

Atividades	Objetivos
Canção “Bons dias: Bom dia te quero dar”	Consolidar vocabulário
Percurso do movimento	Consolidar vocabulário
Jogo das cores e frutos	Consolidar vocabulário
Jogo das cores	Consolidar vocabulário
Canção “Afetos: Canção dos mminhos”	Consolidar vocabulário

Ausências: 4 pais e 5 crianças

► **Avaliação**

✓ **Canção “Bons dias: Bom dia te quero dar”**

As crianças já conseguiram atingir o objetivo desta canção.

✓ **Percurso do movimento**

Materiais: pegadas de dinossauros; pegadas de ursos; rolos grandes; caixa da primavera feita à mão (com porta de entrada e saída para as crianças passarem de um lado para o outro).

A atividade foi feita nas primeiras sessões e decidiu-se repetir para consolidar vocabulário. Daniel começou com a ajuda da mãe a caminhar sobre as patas coloridas. A mãe referia a cor da pata antes de Daniel a pisar, para perceber se a criança conseguia identificar a cor, mas apenas conseguiu a cor amarela. Quando foi para passar por baixo da caixa a criança demonstrou receio, mas a mãe incentivou-a “*vai, a mãe está aqui, também vai contigo*”, “*isso, está quase*”, conseguindo ultrapassar o seu medo. Nos rolos grandes, Daniel saltou com a ajuda da mãe. Notou-se uma evolução da criança, comparando com a primeira vez que fez a atividade, nomeadamente ao mencionar a cor amarela.

✓ **Jogo das cores e frutos**

Este jogo já foi realizado numa sessão anterior, e consistia em colocar uma variedade de frutos em caixas com a cor correspondente a cada fruto. Cada mãe deve ajudar o seu filho a desempenhar esta atividade. As cores trabalhadas foram o amarelo, azul e vermelho (cores introduzidas nas sessões anteriores). Existiu uma evolução de Daniel, pois, estrategicamente, a mãe colocou a fruta na caixa e depois voltou a dar a mesma fruta à criança para repetir a ação. Este processo foi repetido várias vezes. No fim da atividade, a criança acertou a maior parte das vezes na relação fruto e cor, mas não mencionou o nome de nenhum fruto.

✓ **Jogo das cores**

Daniel começou a pôr todas as bolas no tubo amarelo, independentemente da cor da bola. Com as jogadas sucessivas, cada vez que tinha a bola na mão, era indicado o tubo em que tinha de colocar a bola e ao mesmo tempo dizer o nome da cor. A criança respondeu positivamente ao estímulo. A mãe, nas primeiras vezes, limitou-se a observar, mas no decorrer do jogo a mãe já questionava a criança “*Onde vais pôr essa bola? Que cor é?*”.

✓ **Canção “Afetos: Canção dos maminhos”**

As crianças já conseguiram atingir o pretendido com esta canção.

Quadro 24 – Sessão nº23: 28 de Junho de 2016

Atividades	Objetivos
Canção “Bons dias: Bom dia te quero dar”	Consolidar vocabulário
Imitação de animais	Consolidar vocabulário
Identificação das partes do corpo humano	Consolidar vocabulário
Canção “Panda vai à Escola: O Jogo das Cores”	Consolidar vocabulário
Canção “Eu mexo um dedo”	Consolidar vocabulário
Canção “Afetos: Canção dos maminhos”	Consolidar vocabulário

Ausências: 2 pais e 3 crianças

► **Avaliação**

✓ **Canção “Bons dias: Bom dia te quero dar”**

As crianças já conseguiram atingir o pretendido com esta canção.

✓ **Imitação de animais**

Nesta atividade foi pedido às crianças e às mães que se reunissem à volta da mesa e retirassem um cartão de um animal de dentro de um saco. O objetivo era que todos imitassem um animal. Raissa imitou o macaco, Leonardo o urso, fazendo gesto com as mãos para assustar o grupo e Daniel imitou o pássaro. As mães imitaram o porco, cão, gato, vaca, cobra e galinha. As crianças identificaram o animal e imitaram o som sem qualquer dificuldade.

✓ **Identificação das partes do corpo humano**

As crianças conseguiram identificar as partes do corpo em si próprias, nas mães e nas outras crianças sem qualquer dificuldade.

✓ **Canção “Panda vai à Escola: O Jogo das Cores”**

As crianças apropriaram-se do conteúdo da canção.

✓ **Canção “Eu mexo um dedo”**

As crianças apropriaram-se do conteúdo da canção.

✓ **Canção “Afetos: Canção dos maminhos”**

As crianças apropriaram-se do conteúdo da canção.

Quadro 25 – Sessão nº24: 30 de Junho de 2016

Atividades	Objetivos
Canção “Bons dias: Bom dia te quero dar”	Consolidar vocabulário
Parque infantil	Consolidar vocabulário
Canção “Panda e Os Caricás – Os Sons dos Animais”	Consolidar vocabulário
Canção “Panda vai à Escola: O Jogo das Cores”	Consolidar vocabulário
Canção “Eu mexo um dedo”	Consolidar vocabulário
Almoço	
Reflexão sobre os aspetos positivos e negativos do grupo	
Canção “Afetos: Canção dos maminhos”	Consolidar vocabulário

► **Avaliação**

✓ **Canção “Bons dias: Bom dia te quero dar”**

As crianças apropriaram-se do conteúdo da canção.

✓ **Parque infantil**

A atividade consistiu em ir ao parque com o intuito de realizar uma sessão de lazer ao ar livre, para estimular o desenvolvimento motor e social das crianças. Os brinquedos existentes no parque, tais como escorrega, escadas, baloiços, bonecos com mola e balanços, permitiram que as crianças experienciassem o espaço e o movimento, além de favorecer o seu contacto com outras crianças exteriores ao grupo. O balanço permitiu que todas as crianças experimentassem a sensação de velocidade e de equilíbrio. Algumas só conseguiram com ajuda das mães, mas uma teve medo e não repetiu a atividade. O escorrega possibilitou que ganhassem confiança em si mesmas para superar o medo e aprender a cair, todas conseguiram superar a atividade com sucesso. Nos bonecos de mola, todas gostaram de balançar e algumas conseguiram equilibrar-se sozinhas.

Como os brinquedos do parque tinham diversas cores, foi sugerido que cada mãe dissesse uma cor e as crianças tinham de a encontrar. As crianças fizeram a atividade com sucesso, algumas não sabiam as cores, mas imitavam as restantes crianças. Ao longo da atividade as crianças não brincaram só com os brinquedos do parque, mas também com a erva, árvores, pássaros, terra e água. As crianças foram questionadas: *“De que cor é a erva? E as folhas da árvore? De que cor é a terra? A água está quente ou fria?”* Este espaço aberto permitiu que as crianças pudessem correr de forma livre e que inventassem as suas próprias brincadeiras. As mães questionaram os seus filhos, ajudaram-nos e fotografaram vários momentos em grupo. As crianças brincaram em conjunto e ajudaram-se mutuamente.

✓ **Canção “Panda e Os Caricas - Os Sons dos Animais”**

As crianças conseguiram atingir o pretendido com esta canção. Sabiam o nome de todos os animais bem como imitar os sons. Conseguiram repetir a letra da música sem dificuldades.

✓ **Canção “Panda vai à Escola: O Jogo das Cores”**

As crianças conseguiram atingir o pretendido com esta canção.

✓ **Canção “Eu mexo um dedo”**

As crianças conseguiram atingir o pretendido com esta canção, conseguindo diferenciar partes do corpo.

✓ **Almoço**

O almoço foi um momento de partilha de todos os momentos vividos pelo grupo, realizou-se na QpI.

✓ **Reflexão sobre os aspetos positivos e negativos do grupo**

As mães em geral referiram que não havia aspetos negativos a apontar, só o facto de o grupo terminar. Pediram para recomeçar em Setembro. Uma das mães referiu que o grupo podia ser da parte da tarde porque costumava deitar-se tarde e gostava de dormir de manhã. Em relação aos aspetos positivos referem a ligação que as mães criaram entre si, a ligação afetiva entre as crianças e o contacto das crianças com materiais e novas atividades. Quando questionadas sobre as temáticas que mais gostaram referem o corpo humano, as cores e os animais. Relativamente as atividades referem a pintura, colagem, plantação de feijões entre outras.

✓ **Canção “Afetos: Canção dos maminhos”**

As crianças apropriaram-se do conteúdo da canção.

2. Elementos de diagnóstico do funcionamento da família

2.1. Condições de existência e modos de vida da família

Do ponto de vista da tipologia familiar, o grupo de trabalho comporta alguma heterogeneidade já que as seis famílias se diversificam segundo as grandes regularidades que atualmente se configuram em termos de estrutura familiar. (Quadro 26).

Estes quadros foram adaptados dos documentos de registo utilizados pelas técnicas que trabalham junto dos agregados.

Quadro 26 – Tipologia do Agregado e N° de Elementos do Agregado Familiar

Nome dos pais		Tipo de agregado	Número de adultos	Número de menores	Crianças com idades compreendidas entre os 0 – 3 anos
1	H	Família nuclear com filhos	2	3	1
2	C	Família alargada	2	3	1
3	A	Família nuclear com filhos	2	4	2
4	F	Família alargada	2	2	1
5	M	Família recomposta com menores	2	2	1
6	L	Família monoparental feminina	1	3	1
Total			11	17	7

Dos onze adultos que constituem as seis famílias estudadas, pode-se constatar que os seus níveis de escolarização são manifestamente baixos, apenas se contabiliza um adulto com o décimo segundo ano completo (Quadro 27). As qualificações académicas dos restantes dez adultos variam entre: um analfabeto; dois com o 1º Ciclo do Ensino Básico completo e um incompleto; três com 2º Ciclo do Ensino Básico completo e um incompleto; um com o 3º Ciclo do Ensino Básico completo e um incompleto.

À luz da *International Standard Classification of Education*, (UNESCO, 2012) as classificações escolares dos pais das crianças acompanhados no âmbito deste projeto de estimulação precoce da aprendizagem, ocupam as piores posições na pirâmide da escolarização. É de admitir que a sua história escolar tenha ficado marcada pela distância, estranheza e dificuldade de atribuir significados ao trabalho que lá é exigido.

Estamos, sem dúvida, em presença de crianças cujas famílias pouco as poderão ajudar em termos de atribuição de significado à escola e de compreensão dos processos de aprendizagem. Se nada for feito no sentido de os familiarizar com algumas tarefas que lhes permitam descobrir

o interesse e utilidade do que se pode fazer na escola e que lhes devolvam a percepção e o sentimento de podem aprender a ajudar os filhos, o mais provável é não conseguirem levar os seus os filhos a gostarem da escola e a investirem sentido nas atividades que esta lhes solicita.

Quadro 27 – Identificação dos Elementos do Agregado, segundo Idade, Escolaridade (concluída e a frequentar) e Classificação ISCED (*International Standard Classification of Education*, UNESCO, 2011)

Agregado	Elementos do agregado familiar	Idade (anos)	Ano Escolar frequentado pelas crianças	Escolaridade (Concluída pelos adultos)	Níveis de Instrução dos adultos segundo a ISCED (Anexo 6)
1	Pai	34,4	---	3º ano do 1º ciclo do Ensino Básico	---
	Titular (Mãe)	26,9	---	1º ciclo do Ensino Básico	1
	Filho (Leandro)	7,7	2º ano do 1º ciclo Ensino Básico	---	---
	Filho (Miguel)	9,9	4º ano do 1º ciclo do Ensino Básico	---	---
	Filha (Diana)	1,9	Não frequenta Ensino Pré-Escolar	---	---
2	Titular (mãe)	39,3	---	6º ano do 2º ciclo Ensino Básico	1
	Mãe da titular	59,7	---	1º ciclo do Ensino Básico	1
	Filha da titular (Cláudia)	12,9	6º ano do 2º ciclo Ensino Básico	---	---
	Filho da titular (Nuno)	18,2	---	3º Ciclo do Ensino Profissional (CEF) – equiv. ao 9º ano	2
	Filha da titular (Raissa)	2,7	Não frequenta Ensino Pré-Escolar	---	---
3	Titular (pai)	33,0	---	5º ano do 2º ciclo do Ensino Básico	1
	Mãe	28,2	---	7º ano do 3º ciclo do Ensino Básico	1
	Filha (Bianca)	1,8	Não frequenta Ensino Pré-Primário	---	---
	Filho (Alexandre)	9,2	3º ano do 1º ciclo Ensino Básico	---	---
	Filho (Gonçalo)	2,3	Não frequenta Ensino Pré-Escolar	---	---
	Filho (Luís)	5,8	Frequenta Ensino Pré-Escolar	---	---

4	Titular (avó)	55,8	---	Analfabeta	0
	Filha da titular (Soraia)	25,3	---	6º ano do 2º ciclo do Ensino Básico	1
	Neto da titular (Lucas)	0,3	---	---	---
	Neto da titular (Leonardo)	3	Não frequenta Ensino Pré-Escolar	---	---
5	Titular (mãe)	29,5	---	3º Ciclo do Ensino Profissional (CEF) – equiv. ao 9º ano	2
	Pai	40,4	---	Secundário – 12º ano	3
	Filho (Ângelo)	13,9	7º ano	6º ano do 2º ciclo do Ensino Básico	---
	Filho (Daniel)	2	Não frequenta Ensino Pré-Escolar	---	---
6	Titular (mãe)	25,8	---	6º ano do 2º ciclo do Ensino Básico	1
	Filho (Diego)	1,5	Não frequenta ensino pré-primário	---	---
	Filha (Lara)	6,1	1º ano do 1º ciclo EB	---	---
	Filha (Íris)	8,2	3º ano do 1º ciclo EB	---	---

Dos onze adultos, nove não exercem, à data deste estudo, qualquer atividade profissional (Quadro nº 28), apesar das suas idades serem inferiores a quarenta anos. Deste conjunto de adultos, cinco, com idades compreendidas entre os vinte e cinco e os trinta e quatro anos, nunca exerceram qualquer atividade profissional.

Quanto aos que já exerceram alguma atividade profissional, embora maioritariamente ocasional, a sua experiência profissional restringe-se à limpeza de casas particulares.

Os seus níveis de competência profissional situam-se no nível mais baixo da hierarquia das qualificações profissionais e, por isso, integram o grande grupo profissional dos trabalhadores não qualificados.

Quadro 28 – Condição Atual Face ao Trabalho

Nome do Adulto	Idade	Atualmente está empregado		Já exerceu atividade profissional		Procura primeiro emprego		Última Profissão	Grande Grupo Profissional (Anexo 7)	Nível de Qualificação QEQ (Anexo 8)
		Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não			
M	34,4		X		X			---	9	1
H	26,9		X		X	X		---	9	1
C	39,3		X	X			X	Limpeza em casas particulares	9	1
A	59,7		X	X			X	Limpeza em casas particulares	9	1
A	33,0		X		X	X		---	9	1
T	28,2		X		X	X		---	9	1
F	55,8	X		X			X	Limpeza em casas particulares	9	1
S	25,3		X		X	X			9	1
M	29,5		X	X			X	Limpeza em casas particulares	9	1
S	40,4	X		X			X	Vendedor ambulante	9	1
L	25,8		X	X			X	Preparador de refeições rápidas	9	1

De acordo com os indicadores que definem os níveis de qualificação do Quadro Europeu de Qualificações (QEQ) (Parlamento Europeu e Conselho, 2008), pode-se concluir que os conhecimentos, aptidões e competências destes indivíduos se situam num nível básico, já que a execução das tarefas não requer mais do que aptidões muito simples sujeitas a supervisão, não comportam criatividade, nem autonomia. Embora exista um indivíduo que concluiu o 12º ano de escolaridade, a sua atividade, como vendedor ambulante, não permite sair do grande grupo dos trabalhadores não qualificados. Todavia, a observação direta da sua participação no grupo de trabalho com as crianças, sempre que pode, revela um grande empenho e compreensão da necessidade de estimular o filho em termos de aprendizagem.

À luz dos indicadores de definição dos níveis de qualificação do QEQ (Parlamento Europeu e Conselho, 2008), pode-se considerar que os postos de trabalho ocupados não proporcionam a aprendizagem de tarefas e de níveis de competências evoluídas. A tarefa refere-se a uma atividade física que não convoca, ou convoca pouco, a atividade intelectual, dada a escassez de complexidade das tarefas e das funções a executar. Pode-se, também, considerar que a relativa elevação do nível de escolarização de alguns dos pais não induziu uma inclusão

profissional qualificante. Nem o 9º nem o 12º ano constituíram uma garantia de acesso a um emprego economicamente inclusivo.

Dos onze adultos em causa, como já se constatou que apenas seis indivíduos exerceram alguma atividade profissional ao longo da vida. Desses, somente dois elementos se mantêm a trabalhar.

Dos cinco indivíduos que exerceram alguma atividade ao longo da vida (Quadro nº29), não só mudaram com frequência de entidade empregadora, entre três a cinco vezes, como, igualmente, mudaram de atividade, embora sempre sem elevação da qualificação do posto de trabalho. Em suma, os indivíduos que desempenharam alguma atividade laboral ao longo da vida apresentam uma trajetória profissional marcada pela instabilidade, intermitência, e longos períodos de desemprego.

Quadro 29 – Mobilidade de emprego, segundo a duração dos períodos de desemprego e motivo da mudança

Nome		C	A	M	S	L
Desemprego 1	Motivo	Despedimento por de novo emprego	Despedimento por iniciativa própria com garantia de novo emprego	Despedimento por iniciativa própria sem garantia de novo emprego	Despedimento por termo do contrato	Despedimento por iniciativa própria com garantia de novo emprego
	Duração	0 anos	0 anos	1 anos	2 anos	0 anos
Emprego 2	Profissão	Trabalhador de costura e similares	Trabalhador do fabrico de produtos lácteos	Vendedor em Loja (estabelecimentos)	Preparador de refeições rápidas	Distribuidor de mercadorias
	Duração	1 anos	2 anos	4 anos	3 anos	1 anos
Desemprego 2	Motivo	Despedimento por termo do contrato	Despedimento por iniciativa própria com garantia de novo emprego	Despedimento por termo do contrato	Despedimento por termo do contrato	Despedimento por termo do contrato
	Duração	2 anos	0 anos	0,1 anos	1 anos	3 anos
Emprego 3	Profissão	Operador de Caixa	Auxiliar de Saúde	Trabalhador de limpeza em casas particulares	Vendedor ambulante (exceto alimentos)	Trabalhador de limpeza em escritórios, hotéis e outros estabelecimentos
	Duração	1 ano	0,2 anos	2 anos	---	3 anos
Desemprego 3	Motivo	Despedimento por termo do contrato	Despedimento por iniciativa própria sem garantia de novo emprego	Despedimento por iniciativa própria sem garantia de novo emprego – casou e engravidou	---	Despedimento por iniciativa própria sem garantia de novo emprego
	Duração	1 anos	0,5 anos	6 anos	---	0,5 anos
Emprego 4	Designação	Trabalhador de limpeza em casas particulares	Trabalhador de limpeza em escritórios, hotéis e outros estabelecimentos	---	---	Preparador de refeições rápidas
	Duração	1 anos	1 anos	---	---	0,2 anos

Desemprego 4	Profissão	Biscates - Deixaram de a chamar	Despedimento por iniciativa própria sem garantia de novo emprego – Casou e tornou-se doméstica	---	---	Despedimento por iniciativa própria sem garantia de novo emprego – gravidez de risco
	Duração	11 anos	32 anos	---	---	2 anos
Emprego 5	Profissão	Trabalhador de limpeza em casas particulares	Trabalhador de limpeza em casas particulares			
	Duração	1 ano	1 ano			
Desemprego 5	Motivo	Deixaram de a chamar	Deixaram de a chamar			
	Duração	4	7			

A ausência de qualificação, a irregularidade do emprego e a própria marginalização do mercado de trabalho, são características que pesam severamente sobre os modos de vida e as condições de existência destas famílias. Com base na análise de Brébant (1984), constata-se que estes indivíduos possuem fracos níveis de escolarização e de qualificação, associados aos fenómenos estruturais da irregularidade do emprego e do desemprego, que os remete para as categorias dos trabalhadores ocasionais e dos desempregados crónicos. De acordo com os critérios da autora, nos trabalhadores ocasionais são incluídos aquela cuja duração dos períodos de desemprego se situa entre os seis meses e os dois anos e nos desempregados crónicos são incluídos todos os indivíduos com períodos de desemprego superiores a dois anos.

Ainda seguindo a análise da autora, pode-se classificar os indivíduos em causa na classe social do subproletariado, num contexto social de crescimento do volume de mão-de-obra disponível, ou seja, em que a oferta de trabalho é superior à procura. Se se tiver em conta as lógicas que presidem ao funcionamento do mercado de trabalho que tendem a criar um dualismo entre o chamado mercado de trabalho central e o mercado de trabalho periférico ou secundário (Piore & Doeringer, 1985), poderá colocar-se a hipótese de a instabilidade do emprego assumir um papel estratégico na redução dos custos salariais e na contenção dos conflitos laborais.

As condições socioeconómicas do subproletariado desestruturam os ritmos quotidianos necessários para dominar o seu tempo. A irregularidade do emprego e dos recursos imprime aos acontecimentos um carácter móvel, instável e angustiante que vai pouco a pouco tornar difícil, senão impossível, um domínio do tempo. O estar ancorado a uma atividade profissional desenvolve toda uma cadeia de regularidades (horários fixos, partilha do tempo de trabalho, do tempo de descanso, do local do trabalho, da habitação) que se quebram em situação

desemprego. A vida acaba por se reduzir a uma corrida anárquica e continuamente renovada para resolver necessidades imediatas e vitais. A divisão do dia em horas deixa de ter significado, não se passa nada sobre o que falar. Na grande miséria do desemprego, o tempo livre ilimitado revela-se um dom trágico. Não há nada para fazer e, pouco a pouco, passa-se a uma existência regulada pelo vazio e pelo desapego (Bréban, 1984).

O desemprego não deixará de ter consequências no desenvolvimento das crianças, que viverão com um pai que num dia regressa muito tarde, tendo passado o dia fora à procura de trabalho e que no dia seguinte, desanimado, ficará em casa sem fazer nada. Estas variações de ritmo terão incidências sobre a percepção que as crianças interiorizam a respeito do tempo. Além disso, esta instabilidade acentuará o absentismo escolar. As mudanças contidas num intervalo de tempo e a sua ordenação é tão imprevisível e desordenada que não conseguem apreender o encadeamento dos acontecimentos, nem mesmo ter uma ideia precisa da sua ordem de chegada ou da exatidão dos seus efeitos.

A inserção no mundo do trabalho reveste-se de uma importância particular, dado o trabalho se ter tomado como o critério e a norma da integração social. O trabalho não só fornece os rendimentos que permitem a participação económica na vida social, mas, também, uma verdadeira identidade social cuja capacidade de definição se tornou mais forte do que qualquer outro tipo de pertença. Esta conceção do trabalho como única porta de entrada no sistema social e como principal fornecedor de lugares na sociedade, encontra-se hoje em debate social e político suscitado pelo número crescente de indivíduos à procura de emprego (Gaulejac & Léonetti, 1994).

A massificação do fenómeno de precarização significa que para a economia deixou de ser necessário explorar categorias crescentes de populações que se tornaram inempregáveis, não sendo mais necessárias. Este é um fenómeno que não deriva de uma crise económica conjuntural, mas de um processo que não será possível inverter tão cedo. O crescimento da produtividade está, cada vez mais, associado à diminuição das necessidades de mão-de-obra. O fenómeno da exclusão do mundo do emprego tem tendência a expandir-se, não se percecionando, atualmente, soluções que vão além da ajuda social. Ora, os dados acima apresentados a respeito da relação das famílias estudadas e acompanhadas com o mercado de trabalho deixa admitir que a sua integração nesta subdimensão da integração económica está severamente ameaçada.

Mas a integração na dimensão económica implica mais do que a situação de emprego. Comporta os rendimentos disponíveis para aceder ao consumo de bens necessários à satisfação de necessidades consideradas fundamentais numa dada sociedade. Os primeiros indicadores geralmente mais utilizados são quantitativos: montante dos recursos e formas de consumo (rendimentos, tipo de alojamento, consumo alimentar, aparelhos domésticos, recenseados pelo Instituto Nacional de Estatística) que definem o nível de vida. Todavia, definir o nível de vida mínimo e um limiar abaixo do qual um indivíduo ou uma família podem ser considerados como fracamente integrados do ponto de vista económico, isto é, como pobres, remete para opções valorativas.

O debate sobre o conceito de pobreza é antigo e permanece sempre em aberto, e tem sido conduzido pela distinção entre pobreza absoluta e pobreza relativa. A noção de pobreza absoluta remete para necessidades fundamentais, expressas em termos biológicos de sobrevivência. A noção de pobreza relativa tem em conta o nível de desenvolvimento da sociedade e os seus sistemas de valores (Gaulejac & Léonetti, 1994). Assim, chega-se a uma noção mais relativa da pobreza, como incapacidade de satisfazer necessidades consideradas fundamentais, numa dada sociedade. Mas, como definir o que é fundamental e o que é acessório e quem estaria autorizado a fazê-lo?

Apesar de numa mesma sociedade coexistirem modelos de consumo diferentes, há um modelo dominante que se impõe e influencia as necessidades. Baudrillard (2014) observa que o consumo é, em si mesmo, uma função da produção: produção de sinais, de comunicação, de distribuição e de atribuição de valores. As necessidades são, antes de mais, um desejo de sentido social através dos objetos e das atividades, os indivíduos procuram sinais de reconhecimento e de diferenciação. O afastamento em relação à norma, isto é, um consumo menor ou diferente é percecionado e vivido como uma situação anormal e como resultado de uma incapacidade pessoal. Nos jovens, a necessidade de identificação e de reconhecimento confere a tais afastamentos uma grande importância que estes podem ficar marcados ao longo da vida, pela humilhação ou sentimento de rejeição experimentados na infância. Não é possível avaliar a pobreza sem referência à dimensão normativa. Na realidade, são designados como pobres, e sentem-se pobres, os que não podem satisfazer os padrões de vida normativos dos seus contemporâneos na sociedade em que vivem. Numerosos métodos de cálculo de um limiar de pobreza foram elaborados pelos economistas, cujo principal objeto é definir os limiares de responsabilidade social, quer dizer, de intervenção dos poderes públicos. Todavia, definir o

nível de vida mínimo e um limiar abaixo do qual um indivíduo ou uma família podem ser considerados como fracamente integrados do ponto de vista económico, isto é, como pobres, remete para opções valorativas.

Prosseguindo a análise da dimensão económica do modo de vida das famílias, passamos a observar os rendimentos disponíveis bem como as respetivas possibilidades de consumo.

Quadro 30 – Rendimentos Familiares

Agregado	1	2	3	4	5	6
Titular	H	C	A	F	M	L
RSI ³ Após dedução de categorias de rendimentos previstas na lei	532,81 €	382,81 €	669,66 €	398,18 €	435,38 €	452,48 €
Rendimentos provenientes de atividades incertas	---	---	---	150,00 €	400,00 €	---
Abono de Família	182,10 € ⁴	195,52 € ⁵	291,36 € ⁶	291,36 € ⁷	109,26 € ⁸	182,10 € ⁹
Pensão de alimentos	---	150,00 €	---	---	---	---
Fundo de garantia de alimentos	---	---	---	---	53,29 €	---
Total de rendimentos	714,91 €	728,33 €	961,02 €	839,54 €	997,93 €	634,58 €

Dois agregados familiares têm o seu RSI reduzido em 46,36€ devido à circunstância de residirem num alojamento de habitação social, o que, está longe de ser uma medida minimamente adequada. Residir neste tipo de habitação aumenta, muitas vezes, exponencialmente as dificuldades das crianças, em particular as suas oportunidades de crescerem e de se desenvolverem em dimensões cruciais para a inclusão social. Viver fechado, desde a infância, num universo de pares que pressionam fortemente no sentido da adoção de condutas mais ou menos gravosamente desviantes, é, certamente, uma restrição muito severa das condições de aprendizagem, de evolução cultural e de valores sociais de referência e de evolução cultural. Nesses espaços, as tarefas educativas tornam-se problemáticas para as famílias, sobretudo, como é o caso, quando não existem, em quantidade e qualidade,

³Cálculo do Valor de RSI = $180,99 + (180,99 \times 0,7 \times (\text{Número de Adultos} - 1)) + 180,99 \times 0,5 \times (\text{Número de Menores})$

⁴Valor de Abono Total é 182,10€ = 36,42 (Miguel) + 36,42 (Leandro) + 109,26 (Diana que é menor de 3 anos)

⁵ Valor de Abono Total é 195,52€ = 36,42 (Nuno) + 86,26 (Nuno – Bonificação por deficiência) + 36,42 (Cláudia) + 36,42 (Raíssa)

⁶ Valor de Abono Total é 291,36€ = 109,26 (Bianca que é menor de 3 anos) + 109,26 (Gonçalo que é menor de 3 anos) + 36,42 (Alexandre) + 36,42 (Luís)

⁷ Valor de Abono Total é 291,36€ = 109,26 (Bianca que é menor de 3 anos) + 109,26 (Gonçalo que é menor de 3 anos) + 36,42 (Alexandre) + 36,42 (Luís)

⁸ Valor de Abono Total é 109,26€ = 36,42 (Ângelo) + 72,84 (Daniel que é menor de 3 anos)

⁹ Valor de Abono Total é 182,10€ = 36,42 (Lara) + 36,42 (Íris) + 109,26 (Diego que é menor de 3 anos)

equipamentos socioeducativos que enquadrem o quotidiano das crianças e dos jovens em atividades favoráveis ao seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

Quadro 31 – Despesas fixas

Agregado	1	2	3	4	5	6
Titular	H	C	A	F	M	L
Renda	11,38 €	11,40 €	200,00 €	150,00 €	227,00 €	160,00 €
Electricidade	24,00 €	33,46 €	---	30,00 €	101,66 €	57,00 €
Água	17,39 €	25,43 €	35,00 €	20,00 €	25,06 €	17,01 €
Gás	24,50 €	23,00 €	27,00 €	25,00 €	---	23,00 €
Telefone fixo	---	47,91 €	32,99	---	105,74 €	72,46 €
Transportes ¹⁰	18,00 €	---	---	---	6,00 €	---
Saúde ¹¹	---	67,92 €	14,80 €	---	---	---
Educação ¹²	---	---	55,00 €	---	---	---
Planos de dívida	70,00 €	---	35,53 €	---	96,25 €	---
Total de despesas	165,27 €	209,12 €	400,32 €	225,00 €	561,71 €	329,47 €

Quadro 32 – Indicadores de Privação Material

Agregado	1	2	3	4	5	6
Titular	H	C	A	F	M	L
Total de rendimentos	714,91 €	728,33 €	961,02 €	730,29 €	997,93 €	634,58 €
Total de despesas	165,27 €	209,12 €	400,32 €	225,00 €	561,71 €	329,47 €
Total de Despesas com a Habitação	77,27 €	141,20 €	294,99 €	225,00 €	459,46 €	329,47 €
Capitação	109,93 €	103,84 €	93,45 €	126,32 €	109,06 €	76,28 €
Valor do limiar da pobreza ¹³	1.012,20 €	1.012,20 €	1.138,73 €	885,68 €	885,68 €	801,33 €
Taxa da intensidade e pobreza ¹⁴	29%	28%	16%	18%	-13%	21%
Taxa sobrecarga habitação	11%	19%	31%	31%	46%	52%
Existe Sobrecarga das Despesas com Habitação?	Não*	Não*	Não**	Não	Sim	Sim

* Famílias residentes em habitação social

** Família com fornecimento ilegal de eletricidade

¹⁰ Obrigatoriedade de comprar passe todos os meses

¹¹ Doenças crónicas

¹² Mensalidade de infantários

¹³ Limite abaixo do qual se considera um rendimento baixo em comparação com o rendimento de outros residentes do país, não implicando necessariamente uma situação de pobreza. O limiar de risco de pobreza corresponde a 60% do rendimento nacional mediano por adulto equivalente pós transferências sociais (Eurostar, 2000) Esta escala tem um peso de 1 ao primeiro adulto de um agregado; 0,5% aos restantes adultos e 0,3% dentro de cada agregado. (INE, 2001) $(408 \times 0,5 \times (\text{n}^\circ \text{ elementos adultos} - 1)) + (408 \times 0,3 \times \text{n}^\circ \text{ elementos menores})$

¹⁴ Taxa da intensidade e pobreza = $(\text{Limiar da Pobreza} - \text{Total de Rendimentos}) / \text{Limiar da Pobreza}$

Da análise da relação entre rendimentos disponíveis pelas famílias e o valor do limiar da pobreza, estabelecido pela União Europeia, observa-se que cinco das seis famílias se encontram abaixo desse limiar em percentagens que oscilam entre os 16% e os 29% (Quadro 31 e 32). Apenas uma família, justamente aquela que usufrui de rendimentos não declarados à Segurança Social, consegue rendimentos superiores aos da linha da pobreza (em 13%).

Importante para compreender os contornos reais da privação material destas famílias é passar à análise fina das respetivas capitações (Quadro 32), desagregando o tipo de necessidades que podem ou não ser satisfeitas com esses mesmos valores das capitações. De registar que o cálculo das capitações resulta do que resta após a retirada das despesas fixas (habitação, transportes, educação,...). Se se tiver em consideração o custo mensal de uma dieta alimentar com base em informação relevante sobre os nutrientes essenciais à manutenção da saúde, rapidamente se chega à conclusão de que a taxa de intensidade da pobreza não é o indicador que melhor esclarece a real situação de privação material. Com efeito, o estudo feito pela *QpI* no ano de 2015, permite concluir que são necessários, no mínimo, 154,43€/mês para custear a alimentação de um indivíduo com mais de dez anos de idade; são necessários 131,69€/mês para alimentar crianças com idades entre os seis e os dez anos; para as crianças com idades entre os três e os cinco anos são necessários 120,90€/mês; entre um e três anos, são necessários 107,55€/mês e, por último, as crianças entre zero e um ano precisam de 80,15€/mês.

A leitura da linha relativa à capitação mostra, com toda a evidência, que as famílias cujos rendimentos disponíveis após despesas fixas nem sequer permitem ter acesso a uma alimentação minimamente equilibrada. Então e as restantes despesas? Com vestuário, calçado, higiene pessoal e do lar, lazer?

Quadro 33 – Privação alimentar

Agregado	1	2	3	4	5	6
Titular	H	C	A	F	M	L
Cabaz alimentar de uma instituição/regularidade	---	Sim (anual, AMI)	Sim (mensal – Junta Freguesia do Bonfim)	---	Sim (mensal – Junta Freguesia)	Sim (mensal- Banco alimentar contra a fome)
Alimentos oferecidos por amigos ou familiares	Não	Sim	Não	Não	Não	Não
Teve preocupação de não ter comida suficiente por falta de dinheiro ou outros meios?	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Sim

Deixaram de fazer alguma refeição, por falta de dinheiro ou outros meios para obter comida?	Não	Não	Não	Sim	Sim	Não
Os adultos comem carne, peixe ou equivalente vegetariano pelo menos em cada dois dias?	Sim, com os seus recursos	Sim, com os seus recursos	Sim, com os seus recursos	Sim, com os seus recursos	Sim, com os seus recursos	Sim, com os seus recursos
As crianças comem carne, peixe ou equivalente vegetariano pelo menos em cada dois dias?	Sim, com os seus recursos	Sim, com os seus recursos	Sim, com os seus recursos	Sim, com os seus recursos	Sim, com os seus recursos	Sim, com os seus recursos
As crianças fazem três refeições por dia?	Sim, com os seus recursos	Sim, com os seus recursos	Sim, com os seus recursos	Sim, com os seus recursos	Sim, com os seus recursos	Sim, com os seus recursos

Constata-se pelo Quadro 33 que nenhuma das famílias dispõe do montante de rendimentos compatível com a compra da dieta alimentar mínima. No entanto, as informações retidas no referido quadro permitem constatar que apenas quatro famílias recebem mensalmente alimentos (Junta de Freguesia, Ajuda Médica Internacional, Banco Alimentar contra a Fome). Todavia, se for feita uma análise mais fina do tipo de alimentos provenientes das instituições de ajuda, constata-se que a generalidade dos cabazes inclui: 1kg de massa, 1kg de arroz, um pacote de bolachas, duas latas de conserva de feijão, de salsicha e atum, às vezes 2L de leite, às vezes 1kg de açúcar, às vezes azeite ou óleo. Muito raramente são dados frutos, legumes e iogurtes. Nunca incluem carne e peixe.

Todas as famílias, sem exceção, dizem que conseguem ingerir carne, peixe ou equivalente, pelo menos a cada dois dias. Todavia, se se observar mais profundamente o que efetivamente comem, sabe-se que a carne se restringe ao frango e salsichas e o considerado peixe é atum de conserva.

Parte das refeições diárias das crianças estão asseguradas graças à garantia de poderem almoçar e lanchar na escola, nos dias da semana. Todas as famílias referiram ter grandes dificuldades para assegurar as mesmas refeições nos períodos de férias escolares. Nessas alturas, têm que pedir dinheiro emprestado, pedir fiado na mercearia ou recorrer à ajuda de familiares.

Quadro 34 – Insegurança em Matéria de Alojamento

Agregado	1	2	3	4	5	6
Titular	H	C	A	F	M	L
Conseguiu pagar todas as rendas de casa?	Sim	Sim	Sim, embora com atrasos	Sim, embora com atrasos	Não conseguiu (durante 1 ano)	Sim, embora com atrasos
Foi despejado da sua casa ou apartamento por não ter pago a renda ou a prestação ao banco (hipoteca)?	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Teve que ir viver com outras pessoas, mesmo durante um pequeno período, porque teve problemas financeiros?	Não	Não	Não	Sim	Não	Não
Ficou numa pensão, num albergue, numa casa abandonada, num carro ou em qualquer outro lugar não destinado à habitação regular, nem que seja por uma noite?	Não	Não	Não	Não	Não	Não

Para continuar a fazer a análise fina da privação material das famílias, regista-se as condições habitacionais, começando pela questão da segurança/insegurança em matéria de alojamento.

Este critério é de grande relevância dados os efeitos na dinâmica familiar: na sua estabilidade; nas possibilidades de programar a vida; no evitar ou agudizar as tensões que prejudicam, às vezes gravemente, as relações, que afetam a disponibilidade para que pais e filhos se dediquem a atividades de lazer em conjunto, para que as conversas possam existir e fluir.

Da observação dos dados inscritos no Quadro 34 pode-se deduzir que não existe propriamente uma instabilidade no que se refere a manter a habitação. Todas vão conseguindo pagar, apesar de ocorrer com atrasos, à exceção de uma família que não conseguiu pagar a renda durante um ano (Quadro 35). Nenhuma foi despejada ou teve que recorrer ao alojamento em casas de outras pessoas ou pensões e albergues.

Quadro 35 – Privação em Matéria de Alojamento

Agregado	1	2	3	4	5	6
Titular	H	C	A	F	M	L
Conseguiu pagar todas as rendas de casa?	Sim	Sim, embora com atrasos	Sim	Sim	Sim, embora com atrasos	Sim
Conseguiu pagar todas as contas de água?	Não conseguiu	Sim, embora com atrasos	Não conseguiu	Sim	Não conseguiu	Sim
Quantos meses estão em dívida?	1 Mês	---	1 Mês	---	2 Meses	---
Conseguiu pagar todas as contas de eletricidade?	Sim, embora com atrasos	Sim, embora com atrasos	Sim, embora com atrasos	Sim, embora com atrasos	Não conseguiu	Sim
Quantos meses estão em dívida?	2 Meses	1 Mês	---	---	2 Meses	---
Conseguiu pagar as mensalidades do telefone/telemóvel?	Sim	Sim	Sim, embora com atrasos	Sim, embora com atrasos	Sim	Sim
Conseguiu pagar a mensalidades de TV por cabo?	Sim	Não conseguiu	Sim, embora com atrasos	Sim, embora com atrasos	Sim	Sim
Quantos meses estão em dívida?	---	1 Mês	---	---	---	---
Teve a possibilidade de assegurar os custos para manter a casa adequadamente quente?	Não, por razões económicas	Não, por razões económicas	Sim, porque tem a eletricidade ligada ilegalmente	Não, por razões económicas	Não, por razões económicas	Não, por razões económicas

Dos dados retidos no Quadro 35 depreende-se que as famílias têm grandes dificuldades em fazer face às despesas de água e eletricidade, pois apenas uma consegue pagar atempadamente as contas de água e eletricidade. Os atrasos nos pagamentos são recorrentes. Várias famílias acumularam dívidas correspondentes a um ou dois meses de consumo destes bens e estão privadas de aquecer a casa.

No Quadro 36, que permite analisar os vários indicadores de privação habitacional, está claro que todas as famílias possuem água canalizada, têm casa de banho, autoclismo e chuveiro dentro da habitação. À exceção de uma, todas estão em situação de sobrelotação, bem como privadas das condições de habitação, dado acumularem a sobrelotação com infiltrações e falta de luz natural.

Quadro 36 – Indicadores de privação habitacional

Agregado	1	2	3	4	5	6
Titular	H	C	A	F	M	L
Ausência de água quente canalizada	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Falta de espaço na habitação	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
Escurecimento, insuficiência de luz durante o dia	Não	Sim	Sim	Não	Não	Sim
Infiltrações no telhado/ paredes/ soalho/ fundações ou apodrecimento dos caixilhos das janelas ou do soalho	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
Ausência de autoclismo no interior do alojamento	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Ausência de banho ou chuveiro no alojamento	Não	Não	Não	Não	Não	Não
A família é confrontada com Privação das Condições de Habitação	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
A família é confrontada com Sobrelocação?	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
A família é confrontada com Privação Severa das Condições de Habitação? (Anexo 9)	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim

À exceção de uma família, todas referem que no seu contexto residencial (habitação social) existe crime e violência, lixo espalhado no espaço público e barulho (Quadro 37).

Quadro 37 – Privação e Insegurança em Matéria de Alojamento

Agregado	1	2	3	4	5	6
Titular	H	C	A	F	M	L
Equipamentos públicos danificados	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim
Barulho proveniente dos vizinhos ou da rua	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim
Poluição, sujidade ou outros problemas ambientais	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim
Crime, violência ou vandalismo na área	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim
Lixo espalhado no bairro	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
Transportes públicos	Não	Não	Sim	Não	Não	Não
Serviços de bancos e de correios	Não	Sim	Sim	Não	Não	Não

No Quadro 38 constata-se que a máquina de lavar, a televisão e o telefone são bens que todos possuem. Nenhuma tem possibilidade de substituir móveis velhos. Só duas famílias têm computador e três têm acesso à Internet.

Quadro 38 – Privação e Insegurança em Matéria de Alojamento

Agregado	1	2	3	4	5	6
Titular	H	C	A	F	M	L
Tem a possibilidade de substituir mobiliário velho	Não, por razões económicas	Não, por razões económicas	Não, por razões económicas	Não, por razões económicas	Não, por razões económicas	Não, por razões económicas
Tem uma máquina de lavar a roupa	Sim, com os seus recursos	Sim, com os seus recursos	Sim, com os seus recursos	Sim, porque lhe ofereceram	Sim, com os seus recursos	Sim, porque lhe ofereceram
Tem uma televisão a cores	Sim, com os seus recursos	Sim, com os seus recursos	Sim, com os seus recursos	Sim, com os seus recursos	Sim, com os seus recursos	Sim, porque lhe ofereceram
Tem um telefone (incluindo telemóvel) ativo	Sim, com os seus recursos	Sim, com os seus recursos	Sim, com os seus recursos	Sim, com os seus recursos	Sim, com os seus recursos	Sim, com os seus recursos
Tem um computador	Não, por razões económicas	Não, por razões económicas	Não, por razões económicas	Não, por razões económicas	Sim, com os seus recursos	Sim, com os seus recursos
Tem serviço de Internet	Não, por razões económicas	Não, por razões económicas	Sim, com os seus recursos	Sim, com os seus recursos	Sim, com os seus recursos	Sim, com os seus recursos

O Inquérito às Condições de Vida e Rendimento (EU-SILC), lançado pela Comissão Europeia – Eurostat em 2009, 2011 e 2013, fornece uma série de indicadores sobre a privação material de adultos e crianças que contribui para aprofundar e enriquecer a análise do fenómeno designado por privação material.

Os indicadores que constam do Quadro 39 permitem dar conta do afastamento em relação ao padrão de consumo típico da chamada “sociedade de consumo”. As famílias analisadas estão impossibilitadas de aceder a momentos e atividades de lazer, tais como praticar desporto, ir ao cinema, assistir a um concerto, fazer uma semana de férias fora de casa. O seu afastamento do padrão de férias dominante na referida sociedade de consumo, fica mais claro se se observar que as férias assumem significados distintos consoante os modos de vida das pessoas. Além de não exercerem uma atividade profissional regular, não dispõem de rendimentos que lhes permitam sequer, por exemplo, ir uma semana à praia ou ao parque na própria cidade em que habitam.

Recorrendo-se ao conceito de pobreza relativa, estabelecido por relação ao padrão predominantemente considerado “*normal*” na sociedade em que vivemos, conclui-se que se pode categorizar estas pessoas como pobres. Não têm dinheiro para ir a uma esplanada tomar uma bebida, para comprar um bilhete do cinema, encontrar-se com amigos ou familiares, a menos que se privem do pagamento da luz e da água, da compra de produtos de higiene pessoal ou do lar ou da compra de roupas adequadas às estações. O afastamento em relação ao já referido padrão, é também notório na incapacidade de fazer face a despesas inesperadas e em evitar atrasos de pagamentos. Neste contexto, são grandes as probabilidades de interiorização dos julgamentos negativos feitos pelos outros e por si próprios, sobre os seus pais, sobre os seus amigos, sobre o bairro em que vivem. É o que vários autores designam por sentimentos de vergonha em face do afastamento da norma padrão (Bréban, 1984). A vergonha pode prejudicar o reconhecimento de uma identidade coletiva e, assim, dificultar seriamente a união em torno da contestação do estatuto de excluídos e da reivindicação de direitos. O consumo é um meio de integração e de comunicação.

Para compreender o que significa ser excluído na dimensão económica do consumo, é preciso ter em conta que o afastamento em relação ao padrão dominante faz parte de um processo de desconsideração e discriminação que exacerba o desejo de pertença à “*sociedade de consumo*”. Os objetos que mais simbolizam a pertença social (carro, computador, telemóvel) são os mais desejados, e são-no tanto mais quanto permitirem a diferenciação da comunidade pobre. O consumo destes objetos gera, ao mesmo tempo, a ilusão de pertencer à sociedade e diferenciação em relação ao grupo desvalorizado. Estes objetos são também vividos como meios de comunicação, de participação na vida social (exemplo: prioridade dada à televisão sobre o frigorífico), como meio de se integrar e comunicar com a sociedade. No entanto, ao olhar da sociedade estes consumos são vistos como irracionais.

A pobreza não deve ser analisada em termos de insatisfação das necessidades fundamentais, mas sim das necessidades sociais que remetem para o desejo de integração num dado ambiente sociocultural. É essa a razão que leva o subproletário a substituir necessidades/bens considerados vitais por necessidades sociais, isto é, geradores de estatuto social, a custo de intensos sacrifícios. Quando a privação é intensa, quando o dinheiro chega, gastá-lo de forma desmedida é uma maneira de desvalorizar este modo de remuneração estigmatizante, traduzindo mecanismos de defesa contra a impossibilidade de subir na hierarquia social (Bréban, 1984).

No caso dos que habitam em bairros simbolicamente muito desvalorizados, os indivíduos são levados a procurar constantemente os meios de se distinguirem dos que partilham o mesmo destino. É uma atitude que corresponde ao desejo de se libertarem do olhar que envergonha, tentando mostrar (e mostrar-se) que a sua presença no *guetto* se deve às circunstâncias de um destino infeliz e não ao seu valor pessoal. Disto, resulta um jogo contínuo de diferenciação entre os membros do grupo que lhes dá segurança e os une, mas que também os divide e os isola.

Quadro 39 – Privação Material de Adultos

Agregado	1	2	3	4	5	6
Titular	H	C	A	F	M	L
Têm possibilidade de substituir roupas gastas por roupas novas (não em segunda mão)?	Não, por razões económicas	Não	Sim, com os seus recursos	Sim, com os seus recursos	Sim, com os seus recursos	Sim, com os seus recursos
Dispõem de dois pares de sapatos de tamanho adequado (incluindo um par para todas as condições meteorológicas)?	Sim, porque lhe ofereceram	Sim, com os seus recursos	Sim, porque lhe ofereceram	Sim, com os seus recursos	Sim, com os seus recursos	Sim, com os seus recursos
Gastam uma pequena quantidade de dinheiro consigo próprio em cada semana sem ter que consultar ninguém a este respeito (referida a partir de agora como dinheiro de bolso)?	Não	Não	Não, por razões económicas	Não, por razões económicas	Sim, com os seus recursos	Não, por razões económicas
Podem encontrar-se com amigos/família para uma bebida/refeição pelo menos uma vez por mês?	Não	Sim, com os seus recursos	Sim, com os seus recursos	Não, por razões económicas	Sim, com os seus recursos	Não, por razões económicas
Podem ter catividades de lazer regulares que implicam custos (desporto, cinema, concerto, etc.)?	Não	Não	Não, por razões económicas	Não, por razões económicas	Sim, com os seus recursos	Não, por razões económicas
Podem evitar atrasos de pagamentos* (atraso em algum dos pagamentos regulares relativos a rendas, prestações de crédito ou despesas correntes da residência principal, ou outras despesas não relacionadas com a residência principal)?	Não	Não	Não, por razões económicas	Não, por razões económicas	Não, por razões económicas	Não, por razões económicas

Podem fazer face a despesas inesperadas (próximas do valor mensal da linha de pobreza) sem recorrer a empréstimo?	Não	Não, por razões económicas	Não, por razões económicas	Não, por razões económicas	Não, por razões económicas	Não, por razões económicas
Podem fazer uma semana de férias por ano fora de casa (suportando a despesa de alojamento e viagem para todos os membros do agregado)	Não	Não, por razões económicas	Não, por razões económicas	Não, por razões económicas	Não, por razões económicas	Não, por razões económicas
Têm um carro para uso privado	Não	Não, por razões económicas	Não, por razões económicas	Não, por razões económicas	Não, por razões económicas	Não, por razões económicas

No Quadro 40, pode-se igualmente comprovar um afastamento em relação ao padrão de consumo infantil tido como normal nas sociedades europeias: nenhuma das crianças pode fazer uma semana de férias de fora de casa; nenhuma dispõe de um exterior seguro para brincar ao ar livre; nenhuma tem acesso a atividades de lazer regulares, por exemplo, como a natação, música, etc.; à exceção de uma criança, que dispõe de jogos dentro de casa adquiridos com os recursos próprios da família, nenhuma outra tem acesso a este tipo de material, a menos que alguém o ofereça, muitas vezes, já incompletos; quanto às celebrações em ocasiões especiais (aniversários, dias comemorativos, festas religiosas, etc.), constata-se que se restringem ao batizado; os aniversários são modestamente festejados com um bolo e sem convidar outros elementos da família, uma vez que os recursos não dão para ampliar a participação de familiares tais como avós, tios e primos; as crianças dispõem de um muito escasso número de livros em casa (um ou dois), mas apenas porque lhes foram dados pela QpI; todas possuem triciclo e bola; o acesso a roupas novas é problemático, dispõem sobretudo de roupas em segunda mão.

Quadro 40 – Privação Material das Crianças

Agregado	1	2	3	4	5	6
Titular	H	C	A	F	M	L
Têm algumas roupas novas em substituição da roupa usada (excluir roupa em segunda mão)?	Não, por razões económicas	Não, por razões económicas	Não, por razões económicas	Não, por razões económicas	Não, por razões económicas	Não, por razões económicas
Têm dois pares de sapatos de tamanho adequado (incluindo um para todas as estações)	Sim, porque lhe ofereceram	Sim, com os seus recursos	Sim, com os seus recursos	Sim, com os seus recursos	Sim, com os seus recursos	Sim, com os seus recursos

Têm livros em casa adequados à sua idade (excluindo os manuais escolares)?	Sim, porque lhe ofereceram	Sim, porque lhe ofereceram	Sim, porque lhe ofereceram	Sim, porque lhe ofereceram	Sim, porque lhe ofereceram	Sim, porque lhe ofereceram
Têm equipamento de lazer ao ar livre (bola, bicicleta, patins, skate,...)?	Sim, porque lhe ofereceram	Sim, porque lhe ofereceram	Sim, porque lhe ofereceram	Sim, com os seus recursos	Sim, com os seus recursos	Sim, com os seus recursos
Têm jogos dentro de casa (jogos educativos para bebé, jogos de construção, jogos de sociedade, jogos informáticos, etc.)?	Sim, porque lhe ofereceram	Não, por razões económicas	Não, por razões económicas	Sim, porque lhe ofereceram	Sim, com os seus recursos	Não, por razões económicas
Participam em catividades de lazer regulares (desportos, música, aprendizagem de línguas, organizações juvenis, etc.)?	Não, por razões económicas	Não, por razões económicas	Não, por razões económicas	Não, por razões económicas	Sim, com os próprios recursos	Não, por razões económicas
Têm celebrações em ocasiões especiais (aniversários, dias comemorativos, festas religiosas, etc.)?	Sim, com os seus recursos	Sim, com os seus recursos	Sim, com os seus recursos	Sim, com os seus recursos	Sim, com os seus recursos	Sim, com os seus recursos
Convidam amigos para brincar e comer de tempos-a-tempos?	Não, por razões económicas	Não, por razões económicas	Sim, com os seus recursos	Não, por outras razões	Sim, com os seus recursos	Não, por razões económicas
Têm um espaço no bairro ao ar livre para brincar em segurança?	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Passam férias, fora de casa, pelo menos uma semana por ano?	Não, por razões económicas	Não, por razões económicas	Não, por razões económicas	Não, por razões económicas	Não, por razões económicas	Não, por razões económicas

No Quadro 41, pode-se constatar que todas as famílias estão em situação de privação material severa devido à ausência de quatro ou mais condições de conforto, critérios estabelecidos segundo a definição da Eurostat.

Quadro 41 – Avaliação do Grau de Privação da Família

Agregado	1	2	3	4	5	6
Titular	H	C	A	F	M	L
Os adultos fazem uma refeição de carne, frango, peixe ou equivalente vegetariano pelo menos em cada dois dias?	Sim, com os seus recursos	Sim, com os seus recursos	Sim, com os seus recursos	Sim, com os seus recursos	Sim, com os seus recursos	Sim, com os seus recursos
As crianças fazem uma refeição de carne, frango, peixe ou equivalente vegetariano pelo menos em cada dois dias?	Sim, com os seus recursos	Sim, com os seus recursos	Sim, com os seus recursos	Sim, com os seus recursos	Sim, com os seus recursos	Sim, com os seus recursos

Teve a possibilidade de assegurar os custos para manter a casa adequadamente quente	Não, por razões económicas	Não, por razões económicas	Sim, porque tem a eletricidade ligada ilegalmente	Não, por razões económicas	Sim, com os seus recursos	Não, por razões económicas
Tem uma máquina de lavar a roupa	Sim, com os seus recursos	Sim, com os seus recursos	Sim, com os seus recursos	Sim, porque lhe ofereceram	Sim, com os seus recursos	Sim, porque lhe ofereceram
Tem uma televisão a cores	Sim, com os seus recursos	Sim, com os seus recursos	Sim, com os seus recursos	Sim, com os seus recursos	Sim, com os seus recursos	Sim, porque lhe ofereceram
Tem um telefone (incluindo telemóvel) ativo	Sim, com os seus recursos	Sim, com os seus recursos	Sim, com os seus recursos	Sim, com os seus recursos	Sim, com os seus recursos	Sim, com os seus recursos
Podem evitar atrasos de pagamentos (atraso em algum dos pagamentos regulares relativos a rendas, prestações de crédito ou despesas correntes da residência principal, ou outras despesas não relacionadas com a residência principal)?	Não, por razões económicas	Não, por razões económicas	Não, por razões económicas	Não, por razões económicas	Não, por razões económicas	Não, por razões económicas
Podem fazer face a despesas inesperadas (próximas do valor mensal da linha de pobreza) sem recorrer a empréstimo?	Não, por razões económicas	Não, por razões económicas	Não, por razões económicas	Não, por razões económicas	Não, por razões económicas	Não, por razões económicas
Têm um carro para uso privado	Não, por razões económicas	Não, por razões económicas	Não, por razões económicas	Não, por razões económicas	Não, por razões económicas	Não, por razões económicas
Passam férias, fora de casa, pelo menos uma semana por ano?	Não, por razões económicas	Não, por razões económicas	Não, por razões económicas	Não, por razões económicas	Não, por razões económicas	Não, por razões económicas
Determinação da existência de Privação Material ou Privação Material Severa (INE, em articulação com Eurostat)	A família está em situação de privação material severa	A família está em situação de privação material severa	A família está em situação de privação material severa	A família está em situação de privação material severa	A família está em situação de privação material severa	A família está em situação de privação material severa

2.2. HOME Inventory

2.2.1. Medir a qualidade e a extensão da estimulação cognitiva e emocional disponível no seio familiar

Através do recurso a uma série de escalas inscritas num instrumento de avaliação do ambiente familiar das crianças, *Home Observation for Measurement of the Environment (HOME)* (Bradley & Caldwell, 1977), obteve-se um conjunto de dados que permitiram apreender a qualidade das interações em matéria de estimulação do desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças.

Todas as famílias das crianças em estudo são beneficiárias do Rendimento Social de Inserção e, dada essa circunstância, estavam já muito familiarizadas com os técnicos da *QpI*, o que facilitou bastante a obtenção das informações. A presença na casa das pessoas é uma condição para observar, com alguma objetividade, o ambiente físico e a interação no seio da família. Essa deslocação não criou nenhum constrangimento, nem desencadeou reações defensivas devido ao receio de uma suposta invasão da privacidade. A confiança existente entre as famílias e a *QpI*, baseada numa relação de respeito pelas pessoas, sempre com base numa vigilância atenta dos preconceitos que levam ao julgamento e impedem a compreensão mútua, permitiu que as pessoas atuassem com naturalidade e não alterassem substancialmente o seu modo de estar com os filhos.

O instrumento aplicado a crianças com idades entre o zero e os três anos contém um total de quarenta e cinco itens distribuídos por seis subescalas: I) Responsividade; II) Aceitação; III) Organização; IV) Materiais de Aprendizagem; V) Envolvimento; VI) Variedade na estimulação diária (Anexo 10).

A avaliação realizada por via deste instrumento tem sido extensivamente usada para ajudar os investigadores a pesquisar associações entre o ambiente familiar em que se nasce e os comportamentos futuros da criança.

Este instrumento confirma que quanto mais pobres são os pais, menos falam com os seus filhos, assim como fornece uma compreensão profunda das razões que levam certas crianças a entrar na escola com fraco desenvolvimento da linguagem e, logo, grandes probabilidades de ficarem para trás nos anos subsequentes.

Em face de um grande consenso, a influência do primeiro ambiente de aprendizagem da criança sobre o desenvolvimento da sua linguagem e os resultados cognitivos têm sido desenvolvidas investigações no próprio seio familiar com o objetivo de medir os ambientes

comunicacionais das crianças. Um outro exemplo de investigação foi levada a cabo pela *Foundation for Language Environment Analysis* (LENA) (Gilkerson & Richards, 2008) que utilizou de um dispositivo com um processador de linguagem digital de gravação de conversas em casa para quantificar as vocalizações das crianças e as conversações crianças/pais. Os investigadores mediram a comunicação em função dos tempos consagrados ao que designam como discurso significativo: duração média de 2h35, ao discurso distante: duração média 3h05; ao silêncio: duração média de 8h44, à televisão e sons eletrónicos: duração média de 59min e ao ruído: duração média de 35min.¹⁵

A obtenção de medidas diretas da linguagem parental no ambiente familiar, ao longo de um período de 16 horas, forneceu uma imagem detalhada da exposição à linguagem que pode ser útil para investigação. O dispositivo permite um vasto registo de dados, não só das palavras, mas também dos temas de conversação dentro do ambiente doméstico e, por isso, torna possível uma melhor compreensão dos mecanismos de aquisição da linguagem. Foram utilizadas três medidas diretas: 1) Falas dos pais – número de palavras que falam para a criança; 2) Falas das crianças – número de elocuções; 3) Falas pais-filhos – número de interações verbais entre pais-filhos (Gilkerson & Richards, 2008).

Neste estudo participaram dezoito crianças, com idades compreendidas entre 4,5 meses e 24,75 meses, igualmente distribuídas pelo género masculino e feminino. Os cuidadores foram caracterizados com base num conjunto de indicadores, designadamente, a idade, o nível de instrução académica, o grau de parentesco com a criança e o número de elementos que coabitam no grupo doméstico.

A identificação de um eficiente e confortável meio de medir a comunicação dos pais durante as primeiras idades pode permitir o diagnóstico precoce de atraso da linguagem e, assim, prevenir futuros distúrbios da fala. Independentemente da discussão sobre as limitações do dispositivo, no que respeita à medição do ambiente de aprendizagem precoce, ninguém contesta a necessidade de aperfeiçoar os estudos que visam identificar relações entre as condições sócio económicas das famílias e as competências escolares das crianças que entram no jardim-de-infância, já que não capta a linguagem não-verbal, a amostra inclui maioritariamente mães com uma licenciatura ou superior, a amostra é reduzida e há dificuldades de generalização a outras populações.

¹⁵ Foram calculadas as médias horárias das palavras proferidas pelos adultos, os momentos de conversação e as vocalizações da criança média de palavras do adulto/ hora: 1.723,04; média de momentos de conversação/ hora: 61,15; média de vocalizações da criança/ hora: 212,70.

Em 2006, os investigadores da LENA (Gilkerson & Richards, 2008) gravaram as conversas de 329 famílias, divididas em grupos em função da escolaridade da mãe, dado considerarem que este é um indicador razoável da classe social. Confirmaram que, em média, mães que obtiveram pelo menos uma licenciatura falam mais com os seus filhos do que os outros pais. Mas também descobriram que certos pais, com níveis de escolaridade mais baixos, falavam muito mais do que alguns que tinham habilitações escolares mais altas.

Num estudo, Weisleder & Fernald (2013) identificaram grandes disparidades entre as crianças de grupos socioeconómicos distintos no processamento da linguagem, na produção da fala e no vocabulário, mas encontraram também grandes diferenças entre famílias da classe trabalhadora, quer em termos de aptidão linguística das crianças, quer na implicação verbal dos pais com as crianças.

A posição socioeconómica não é um destino, todavia, quando a pobreza remete a vida quotidiana para uma incessante repetição de tensões, de pressões e incertezas desanimadoras, torna-se realmente difícil reunir a paciência e energia para conversar aberta e livremente com uma criança pequena. Se os fatores culturais podem explicar porque é que certos pais com baixos rendimentos falam relativamente pouco com os seus filhos pequenos, é preciso compreender que a pobreza segrega formas de adaptação que acabam por configurar culturas específicas.

Moon, Zernzach, & Kuhl (2015) estudaram “*a língua das mães*” e verificaram que quando esta é combinada com uma relação íntima com o bebé estão criadas ótimas condições de desenvolvimento da linguagem. Mas há pais que não conseguem ver bem a importância de falar com bebés que ainda não podem falar ou mesmo de falar com crianças pequenas que falam pouco, mas às vezes de modo ininteligível. As pessoas com mais escolaridade têm mais consciência da importância da comunicação, da interação e da linguagem, ao passo que em certas famílias, um bebé é realmente “*bom*” quando passa muito tempo sozinho no seu berço.

A socióloga Lareau (2015), no seu estudo clássico, “*Unequal Childhoods*” entrevistou pais de crianças com dos oito aos dez anos, e depois seguiu de muito próximo doze destas famílias, a fim de comparar os estilos educativos dos pais de classe média com os de pais de classe trabalhadora ou de famílias pobres. Observou que os pais de classe média praticam o que chama de “*educação concertada*”: implicam as crianças em múltiplas atividades organizadas e conduzidas por adultos, mas envolvem, igualmente, crianças com idades baixas numa quantidade de interações verbais com adultos. As famílias da classe trabalhadora e as famílias

pobres dão prioridade à abordagem da “*realização do crescimento natural*”. As vidas dos seus filhos eram menos personalizadas em função das suas preferências ou em função das noções dos pais acerca de como desenvolver aptidões particulares; a disciplina era realizada a partir de diretivas e, às vezes, de ameaças de castigo físico; a fala era menos extensiva e menos voltada para a expressão das opiniões das crianças.

Nas famílias de classe média, Lareau (2015) observou uma espécie de desafio verbal entre pais e filhos, que as incentivava a desenvolver uma certa confiança intelectual. Concluiu que o tipo de linguagem que predomina oferece melhor preparação para o sucesso nas carreiras escolares e profissionais, ou seja, ensina as crianças a debater, improvisar e argumentar por si mesmas.

É necessário criar oportunidades de falar com os pais sobre como eles podem interagir positivamente com seus filhos e ajudá-los a sentir que podem fazer a diferença. Este é o objetivo da intervenção que propõe combater a pobreza infantil.

2.2.2. Análise e discussão de resultados

Foram efetuadas entrevistas recorrendo ao Inventário *HOME* (*Home Observation for Measurement of the Environment – Versão Infant Toddler*) proposto por Caldwell e Bradley (1984).

Caldwell e Bradley (1977) desenvolveram o Inventário HOME para observação e medida do ambiente a partir do instrumento original que haviam proposto em 1966. Existem quatro versões deste inventário que avaliam o ambiente desde o nascimento até à pré-adolescência. A versão utilizada, dos zero aos três anos é aquela que possui na literatura o maior número de referências (Abreu-Lima, 2003). No Anexo 11 encontram-se os resultados individuais do HOME Inventory de cada criança. Segue abaixo um quadro resumo (Quadro 42) com todas as subescalas do instrumento e resultados obtidos.

Optou-se por apresentar os resultados, não só sob a forma mais usual existente na literatura, mas, também, acrescentar um indicador percentual dos itens cumpridos para melhor clarificação de cada subescala.

Quadro 42 – Quadro resumo dos resultados obtidos no Inventário Home – 0 aos 3 anos

	Subescala						Pontuação Individual
	I Responsividade	II Aceitação	III Organização	IV Materiais de aprendizagem	V Implicação	VI Variedade	
Pontuação Máxima Possível	11	8	6	9	6	5	45
Gonçalo	9	5	4	1	2	3	24
Bianca	9	4	5	1	2	3	24
Raissa	11	5	6	6	3	3	34
Leonardo	7	4	5	4	1	2	23
Diego	9	6	5	0	2	3	25
Daniel	8	6	5	5	2	3	29
Diana	9	3	6	5	3	4	30
Média itens positivos por escala	8,9	4,7	5,1	3,1	2,1	3,0	27,0
Média Itens positivos por escala (%)	80,5%	58,9%	85,7%	34,9%	35,7%	60,0%	60,0%
Desvio Padrão Amostra	1,21	1,11	0,69	2,41	0,69	0,58	4,08
Mediana da amostra	9	5	5	4	2	3	25
Mediana referência (EUA)	9	6	5	7	4	3	32

Como se pode verificar no quadro acima, é fornecida a pontuação máxima por subescala, a média e mediana obtida no caso destas sete crianças e respetivo desvio padrão, assim como a mediana do estudo de referência realizado nos EUA. É consensual noutros estudos recorrer à comparação das medianas. Saliente-se que, em 1996, Bradley e os seus colaboradores procederam à análise de setenta estudos baseados no HOME em outros países para além dos EUA e concluíram que, salvo raras exceções e apesar dos diferentes contextos culturais, as pontuações obtidas eram semelhantes. No plano das subescalas, no entanto, existiam diferenças em distintos grupos étnicos. Sem surpresa, algumas inadequações culturais tornaram-se evidentes, já que alguns itens foram considerados culturalmente inapropriados em grupos específicos. Globalmente, os autores consideram que os itens que avaliam o potencial de estimulação cognitiva do meio são mais discriminatórios do que aqueles que avaliam no apoio sócio emocional.

Em 2010, Macedo e os seus colaboradores propuseram a obtenção de medidas de discriminação de baixo, médio e alto risco. Quando o resultado bruto varia entre 37 a 45 estamos em presença de um baixo risco de a criança vir a ter atrasos de desenvolvimento cognitivo e psicossocial. Quando o resultado varia de 26 a 36 estamos perante um risco médio e entre 0 e os 26 estão em alto risco. Este entendimento vem no seguimento do artigo de Totsika & Sylva (2004), apesar de não existir no manual do HOME uma classificação intervalar dos resultados.

Aprofundando a investigação, recorreu-se ao manual do HOME utilizado pelos serviços do programa “*Maternal, Infant and Early Childhood Home Visiting Program (MIECHV)*” implementado em todos os EUA (2010 a 2015) financiado pelo governo federal. Neste manual, para além dos quartis relativos aos valores totais, estão presentes os quartis referentes a cada subescala.

Quadro 43 – HOME (0-3 anos) quartis

Subescalas	Amplitude	Baixo Risco	Médio Risco	Alto Risco
Responsividade	0-11	0-6	7-9	10-11
Aceitação	0-8	0-4	5-6	7-8
Organização	0-6	0-3	4-5	6
Materiais de Aprendizagem	0-9	0-4	5-7	8-9
Envolvimento	0-6	0-2	3-4	5-6
Variedade	0-5	0-1	2-3	4-5
Pontuação total	0-45	0-25	26-36	37-45

Por risco, entende-se o possível comprometimento do desenvolvimento da criança, tendo em conta as lacunas encontradas em cada uma destas seis dimensões. Seguindo esta orientação, apresenta-se no Quadro 44 que permite apreender o nível de risco a que estão expostas estas sete crianças.

Quadro 44 – Posicionamento intervalar dos resultados brutos do Home Inventory em função do "risco"

Nome das crianças	Resultados brutos	"Risco"
Gonçalo	24	Alto
Bianca	24	Alto
Raissa	34	Médio
Leonardo	23	Alto
Diego	25	Alto
Daniel	29	Médio
Diana	30	Médio

Os resultados serão esmiuçados e analisados por subescala e por item e tentar-se-á relacionar estes resultados com teorias do desenvolvimento, principalmente oriundas da corrente cognitivo-desenvolvimental, em particular de Piaget (1990).

Quadro 45 – Responsividade

I – Responsividade		Presença Estímulo	% item cumprido
1.	A mãe permite que a criança brinque de forma desorganizada	3	43%
2.	A mãe vocaliza para a criança, de forma espontânea, pelo menos 2 vezes	7	100%
3.	A mãe responde verbalmente às vocalizações ou verbalizações da criança	7	100%
4.	A mãe ensina à criança os nomes de pessoas ou de objetos, durante a visita.	2	29%
5.	O discurso da mãe é audível, claro e compreensível.	3	43%
6.	A mãe inicia a interação verbal com a Visitante	7	100%
7.	A mãe da criança conversa livremente e com à vontade	5	71%
8.	A mãe elogia espontaneamente a criança pelo menos duas vezes	7	100%
9.	A voz da mãe expressa sentimentos positivos para com a criança	7	100%
10.	A mãe beija ou acaricia a criança pelo menos uma vez	7	100%
11.	A mãe responde positivamente aos elogios feitos à criança pela Visitante	7	100%
		Média % Itens positivos	80,5%
		Média itens positivos por escala	8,9
		Desvio Padrão Amostra	1,21
		Mediana Estudo	9
		Mediana referência (EUA)	9

Das seis subescalas, a que reporta à Responsividade tem o segundo melhor desempenho em termos globais, logo a seguir à subescala organização. As fragilidades que se podem apontar surgem nos itens 1, 4, e 5. No item 4, apenas duas das sete crianças tiveram esta interação cumprida. Das observações efetuadas durante a entrevista denotou-se a utilização de pronomes em vez dos nomes dos objetos, nomeadamente de brinquedos. Os itens 1 e 5 estão cumpridos apenas por três destas mães. Estas lacunas poderão ser preditores de constrangimentos no desenvolvimento global destas crianças.

Se atendermos aos estádios de desenvolvimento intelectual formalizados por Piaget (1990), constatou-se que quatro destas crianças se encontram no 5º e 6º subestádios da inteligência sensoriomotora que implicam respetivamente conhecimento prático dos objetos (situações) e resolução de problemas de ação (ex.: manipulação de objetos) e início do pensamento representativo (a criança começa a utilizar símbolos para representar objetos e acontecimentos, através da linguagem).

As restantes crianças situam-se dentro do início do período pré-operatório (dois a sete anos). Para Piaget, o que marca a passagem do período sensório-motor para o pré-operatório é o aparecimento da função simbólica, ou seja, é o surgimento da linguagem. Na sua perspetiva

a linguagem é considerada como uma condição necessária do desenvolvimento. De referir que nos fatores explicativos do desenvolvimento intelectual, a experiência (exercício sobre os objetos, contacto com situações) e as interações e transmissões sociais assumem uma importância fulcral, pelo que os déficits a estes níveis poderão afetar o desenvolvimento intelectual destas crianças.

Quadro 46 – Aceitação

II – Aceitação	Presença Estímulo	% item cumprido
12. Não ocorreu punição física mais do que uma vez durante a última semana.	7	100%
13. A família tem um animal de estimação	4	57%
14. A mãe não grita à criança	2	29%
15. A mãe não expressa zanga nem hostilidade à criança	2	29%
16. A mãe não bate à criança durante a visita	7	100%
17. A mãe não humilha nem critica a criança durante a visita	6	86%
18. A mãe não interfere ou restringe a criança mais do que três vezes durante a visita	5	71%
19. Pelo menos 10 livros estão presentes e visíveis	0	0%
Média % Itens positivos		58,9%
Média itens positivos por escala		4,7
Desvio Padrão Amostra		1,11
Mediana Estudo		5
Mediana referência (EUA)		6

Em relação à subescala Aceitação, a percentagem média de itens cumpridos cifra-se nos 58,9%, embora exista uma grande amplitude entre os itens 12 e 16, em que as sete crianças obtêm pontuação positiva e um item em todas as crianças têm pontuação nula. Os itens com 100% referem-se à inexistência de punição física e o item com 0% refere-se à presença de pelo menos 10 livros.

Do quadro acima sobressaem também os itens 14 e 15. Estes itens referentes à expressão de zanga, nomeadamente através de gritos e hostilidade para com a criança, revelaram que estes factos aconteceram com cinco das sete crianças, no item 17 verificou-se que a criança foi criticada/humilhada. Piaget (1990), apesar de não ter centrado os seus estudos e pesquisas no desenvolvimento afetivo das crianças, mas sim na lógica do pensamento das mesmas, não descurou essa dimensão afetiva para o funcionamento da inteligência, nas suas estruturas e formas de organização.

Quadro 47 – Organização

III – Organização	Presença Estímulo	% item cumprido
20. Os cuidados da criança são providenciados por um máximo de 3 pessoas	7	100%
21. A criança é levada à mercearia pelo menos uma vez por semana	7	100%
22. A criança sai de casa pelo menos 4 vezes por semana	7	100%
23. A criança é levada ao médico ou à clínica com regularidade	7	100%
24. A criança tem um lugar especial para arrumar brinquedos e tesouros	3	43%
25. O ambiente em que a criança brinca é seguro	5	71%
Média % Itens positivos		85,7%
Média itens positivos por escala		5,1
Desvio Padrão Amostra		0,69
Mediana Estudo		5
Mediana referência (EUA)		5

No que concerne à subescala Organização, verificou-se que apresenta o melhor desempenho por parte das famílias. Com efeito, quatro dos itens são cumpridos pela totalidade dos agregados, sendo que o único que não está cumprido por mais de metade das famílias reporta à inexistência de um espaço próprio da criança para guardar os brinquedos e objetos especiais. Não são neutras a este facto as condições habitacionais destas famílias. Como se pôde verificar no Quadro 36, apenas uma destas famílias não vive em situação de sobrelotação. Não será um facto, por si só, explicativo, mas numa casa em que cinco pessoas vivem num espaço constituído por cozinha, casa de banho e uma sala/quarto, até a existência de brinquedos está comprometida, quanto mais a sua arrumação.

Quadro 48 – Materiais de Aprendizagem

IV – Materiais de Aprendizagem	Presença Estímulo	% item cumprido
26. Brinquedos ou equipamento de atividade muscular	4	57%
27. Brinquedos de empurrar ou puxar	3	43%
28. Aranha ou andarilho, carro ou scooter de brincar, triciclo	4	57%
29. Peluches ou fantoches	3	43%
30. Facilitadores de aprendizagem	1	14%
31. Brinquedos de coordenação simples entre olhos e mãos	4	57%
32. Brinquedos de coordenação complexa entre olhos e mãos.	1	14%
33. Brinquedos de literatura e música	2	29%
34. A mãe providencia brinquedos para que a criança brinque durante a visita	0	0%
Média % Itens positivos		34,9%
Média itens positivos por escala		3,1
Desvio Padrão Amostra		2,41
Mediana Estudo		4
Mediana referência (EUA)		7

A subescala referente a Materiais de Aprendizagem é a que tem menor número de itens cumpridos pelas famílias. Durante as visitas efetuadas, nenhuma cuidadora/mãe providenciou brinquedos. Das sete crianças, apenas uma tem brinquedos que estimulem a coordenação complexa entre mãos e olhos. Isto significa que as restantes crianças não têm acesso a brinquedos como blocos de construção, cujas manipulações resultam numa pluralidade de combinações. Apenas duas têm acesso a brinquedos, livros e música e menos de metade tem um peluche ou fantoche. Brincar é essencial para o desenvolvimento cognitivo, social e da linguagem de uma criança.

Na fase sensoriomotora (desde o nascimento até aos dois anos), a criança brinca sozinha e não tem a noção de regras. Na fase pré-operatória (dos dois anos aos seis ou sete anos), surge o jogo simbólico e aos poucos o conceito de regra começa a aparecer.

Piaget (1975) deu grande importância ao jogo para o desenvolvimento da criança, já que esta quando joga assimila e pode transformar a realidade. Relacionou-os com os estádios do desenvolvimento cognitivo e classificou-os segundo a evolução das estruturas mentais em três categorias: jogos de exercício, jogos simbólicos e jogos de regras.

O objetivo dos jogos de exercícios é a repetição de movimentos e gestos pelo simples prazer que a criança tem em executá-los, como por exemplo emitir sons, agitar os braços e as pernas, entre outros. O autor concluiu que se pode dividir ainda os jogos de exercícios em jogos de exercícios sensoriomotores e jogos de pensamento.

Os jogos de exercícios sensoriomotores podem subdividir-se em três classes: Jogos de exercícios simples, em que as crianças apenas reproduzem um comportamento para se adaptarem à realidade; Jogos sem finalidade, em que a criança constrói novas ações a partir de outras já adquiridas; Jogos de combinações com finalidade. Os jogos de pensamento ocorrem quando a criança começa a fazer perguntas, pelo simples prazer de interrogar (exercício simples) e inventa novas palavras combinando sons (exercício combinado).

Os jogos simbólicos consistem num faz-de-conta em que a criança atribui significado ao objeto ou quando usa a linguagem para expressar e comunicar com os outros.

Quadro 49 – Implicação

V – Implicação	Presença Estímulo	% item cumprido
35. A mãe fala com a criança enquanto realiza as tarefas domésticas.	6	86%
36. A mãe encoraja conscientemente o avanço do desenvolvimento da criança	1	14%
37. A mãe investe em brinquedos que favorecem a maturidade e acrescenta-lhes atenção pessoal	1	14%
38. A mãe estrutura os períodos de brincadeira da criança	0	0%
39. A mãe providencia brinquedos que desafiam a criança a desenvolver novas capacidades	0	0%
40. A mãe mantém a criança ao alcance da vista e olha para ela frequentemente.	7	100%
Média % Itens positivos		35,7%
Média itens positivos por escala		2,1
Desvio Padrão Amostra		0,69
Mediana Estudo		2
Mediana referência (EUA)		4

A subescala Implicação apresenta o segundo pior desempenho neste instrumento. Não será alheio a este desempenho o facto de um terço dos seis itens estarem dependentes da existência de brinquedos, já que estes servem de facilitadores do envolvimento ativo dos pais. É objetivo desta subescala aferir o referido envolvimento, em particular da mãe, nas aprendizagens da criança e o estímulo proporcionado para o aumento da maturidade do comportamento. Da análise individual dos itens sobressaem dados alarmantes, como a existência de dois itens em que apenas uma família os cumpre (itens 36 e 37) e outros dois itens com cotação nula (38 e 39). Atente-se que a estruturação dos períodos de brincadeira não é considerada válida se for efetuada de forma agressiva ou punitiva, (ex.: “Disse-te para ires pintar. É melhor fazeres o que te digo”).

As fragilidades nesta subescala estão intrinsecamente ligadas à subescala Materiais de Aprendizagem, mas acresce, neste caso, a questão da inexistência de brinquedos promotores de desenvolvimento fornecidos às crianças com esse propósito. De salientar que nenhuma mãe organiza os períodos de brincadeira das crianças, ou seja, não existe a iniciativa de fornecer à criança um brinquedo com o claro intuito de a estimular. A criança aprende efetivamente quando relaciona o que aprende com seus próprios interesses e com relações de afeto e de atenção. Depreende-se então que atividades lúdicas, aliadas às relações de afeto, promovem uma aprendizagem significativa. Olhando para os dados referentes à subescala Implicação é clara a fragilidade evidenciada a nível do envolvimento consciente com vista ao desenvolvimento destas crianças.

Deste facto, poderá resultar um possível défice de estimulação que as compromete, à partida, e que funciona de forma cumulativa, ou seja, quando chegam ao ensino formal, levam consigo uma pesada bagagem de atrasos e uma mala quase vazia de estimulação.

Quadro 50 – Variedade

VI – Variedade	Presença Estímulo	% item cumprido
41. O pai providencia alguns cuidados diários	5	71%
42. A mãe lê histórias para a criança pelo menos três vezes por semana	0	0%
43. A criança come pelo menos uma refeição por dia na companhia do pai ou da mãe	7	100%
44. A família visita parentes ou recebe visitas aproximadamente uma vez por mês	6	86%
45. A criança tem três ou mais livros que lhe pertencem	3	43%
Média % Itens positivos		60,0%
Média itens positivos por escala		3,0
Desvio Padrão Amostra		0,58
Mediana Estudo		3
Mediana referência (EUA)		3

Na subescala Variedade, apesar da média da percentagem de itens cumpridos ser positiva (60%) e de a mediana da amostra ser igual à de referência, existem duas fragilidades que são preocupantes. A primeira (item 45) depreende-se com o facto de só três destas crianças possuírem pelo menos três livros. Mais preocupante, ainda, é que a nenhuma destas sete crianças é lida uma história, pelo menos três vezes por semana, pela mãe. Refinando a análise através do recurso às notas de campo obtidas durante as entrevistas, estas mães não leem às crianças. Esta constatação corrobora a análise dos dados obtidos na subescala Implicação em que se apercebeu a fragilidade evidenciada a nível do envolvimento intencional com vista ao desenvolvimento destas crianças. Oliveira (2011) refere que a leitura desde o nascimento estimula o desenvolvimento cognitivo, da curiosidade e do saber. A nível do relacionamento entre pais e filhos, estimula o afeto, a segurança e a confiança e pode também ajudar na criação de hábitos e rotinas. Independentemente da complexidade dos livros, estes possuem um vocabulário e uma sintaxe estruturada próxima da linguagem formal. Os resultados de vários estudos (Fontes & Cardoso-Martins, 2004) sugerem que a experiência de ouvir histórias desempenha um papel importante no desenvolvimento da linguagem.

Por exemplo, com uma história a criança consegue compreender o papel esperado de um lobo ou dos porquinhos, ou seja, trabalha de forma agradável a memorização e a capacidade de estruturar informações. Apreende delimitadores do tempo iniciais e finais como “*Era uma vez...*

e vitória, vitória, acabou-se a história” e estruturas linguísticas mais elaboradas, típicas da linguagem literária (Simões, 2000). Através da leitura de histórias é possível trabalhar sentimentos, suscitar o imaginário e criar curiosidade. A leitura em voz alta ajuda a criança a concentrar-se durante mais tempo, bem como incentivar a sua aptidão para apreender e demonstrar sentimentos. “Portanto, embora não se constitua uma panaceia, a leitura desde o berço é um instrumento potencialmente poderoso para romper o círculo vicioso da pobreza que passa pela linguagem e compromete o desenvolvimento do vocabulário, da sintaxe e, conseqüentemente, do desenvolvimento cognitivo, da curiosidade e do conhecimento do mundo” (Oliveira, 2011, p.11)

2.3. ASEBA para o período pré-escolar

2.3.1. Avaliação de competências, funcionamento adaptativo, problemas comportamentais, emocionais e sociais das crianças

“O ASEBA é um sistema ... baseado em evidência empírica, que avalia as competências, o funcionamento adaptativo e os problemas comportamentais, emocionais e sociais de crianças, adolescentes e adultos.” (Achenbach et al., 2014, p.10). Constituem a bateria Achenbach System of Empirically Based Assessment (ASEBA) para o período pré-escolar a Child Behavior Checklist for ages 1 ½-5 – CBCL1½-5, o Language Development Survey – LDS e a Caregiver Teacher Report Form – C-TRF.

O Questionário de Comportamentos da Criança 1½-5 anos (*Child Behavior Checklist for Ages 1½-5* (CBCL 1½-5) é composto por noventa e nove itens com questões estruturadas e três questões abertas que permite conhecer a percepção dos pais ou outros cuidadores sobre os comportamentos, problemas e competências dos seus filhos. Deve, de preferência, ser preenchido pelos dois progenitores, na medida em que podem diferir na forma como veem e descrevem o comportamento do filho, ou por um adulto que conheça bem a criança. Os itens descrevem tipos específicos de problemas comportamentais, emocionais e sociais no período pré-escolar e são pontuados em escalas de síndromes e em escalas orientadas pelo *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM), nesta última versão em particular, pelo DSM-5 (Achenbach et al., 2014).

No Questionário de Desenvolvimento da Linguagem (*Language Development Survey*) os atrasos na aquisição de competências de linguagem comprometem o desenvolvimento comportamental e emocional. Por sua vez, a sintomatologia psicopatológica pode também interferir no desenvolvimento da linguagem e ocasionar dificuldades de comunicação. Crianças com estas problemáticas poderão apresentar dificuldades nas relações com os pares, assim como, também poderão frustrar as expectativas dos adultos. (Achenbach et al., 2014).

A avaliação de competências linguísticas em crianças com menos de três anos é árdua, dada a sua inibição para com pessoas estranhas ao seu núcleo familiar, assim como, pelo desinteresse por perguntas baseadas em testes estruturados. Mesmo quando a aplicação deste tipo de testes é bem sucedida, apenas parte das competências linguísticas da criança é avaliada. Como consequência, as informações fornecidas pelos pais sobre a linguagem habitual da criança são fundamentais para uma melhor avaliação do seu desenvolvimento linguístico (Achenbach et al., 2014).

No sentido de maximizar o valor do relato dos pais, é necessário, e extremamente vantajoso, recorrer a instrumentos padronizados que permitam obter informações que possam ser comparadas diretamente com dados de amostras normativas.

O *LDS* integra-se na *CBCL* e permite obter informação sobre a linguagem da criança. O *LDS* solicita informações sobre a história do nascimento da criança, a ocorrência de infeções auditivas e a existência de problemas linguísticos na família para despiste de possíveis atrasos no desenvolvimento da linguagem. Prevê duas medidas de desenvolvimento da linguagem infantil: o tamanho médio das frases e o número de palavras que a criança utiliza de forma espontânea tendo em conta uma amostra das primeiras palavras que a maior parte das crianças aprende e reproduz (310 palavras divididas em catorze categorias semânticas).

Os resultados obtidos permitem comparar o desenvolvimento linguístico das crianças face à amostra normativa. De salientar que até aos vinte e quatro meses é expectável uma variação apreciável nas palavras aprendidas pelas crianças, pelo que é aconselhável aguardar, no mínimo, até esta idade antes de se determinar a existência de um atraso significativo na linguagem. (Achenbach, et al., 2014)

Na *CBCL 1½-5* identificam-se sete escalas de síndromes com as seguintes designações: Reatividade Emocional, Ansiedade/Depressão, Queixas Somáticas, Isolamento Social, Problemas de Sono, Problemas de Atenção e Comportamento Agressivo. A denominação

atribuída a cada escala resume os tipos de problemas que formam a síndrome (Achenbach, et al., 2014).

Das síndromes da CBCL 1½-5 apresentadas, estas são agrupadas em duas escalas mais amplas, Internalização e Externalização. A Escala de Internalização contempla as síndromes de Reatividade Emocional, Ansiedade/Depressão, Queixas Somáticas e Isolamento, que engloba problemas essencialmente relacionados com o indivíduo e sintomas de isolamento social, ansiedade, medos, etc. A Escala de Externalização inclui as síndromes relativas a Problemas de Atenção e Comportamento Agressivo, que reflete conflitos com outras pessoas. (Achenbach, et al., 2014)

A partir do somatório dos valores obtidos nos noventa e nove itens do questionário, é possível calcular um *score* Total de Problemas que indica a presença de sintomatologia geral (Achenbach, et al., 2014).

Investigações têm demonstrado que é possível encontrar ligações significativas entre os critérios de diagnóstico do DSM e os critérios das escalas da bateria ASEBA (Achenbach, et al., 2014).

2.3.2. Análise e discussão de resultados

Foram utilizados dois instrumentos da bateria ASEBA (Achenbach System of Empirically Based Assessment) para o período pré-escolar: A CBCL1½-5 (Child Behavior Checklist for ages 1 ½-5) e o LDS (Language Development Survey – LDS).

Os dados obtidos nos formulários em papel foram introduzidos no software ASEBA-PC 2015 (versão 1.9.3 atualizada a 05-01-2017) e verificados duas vezes antes de se proceder à cotação automática por parte da aplicação. Os outputs da aplicação com scores e gráficos para cada uma das crianças encontram-se no Anexo 13.

A partir da análise dos scores destes dois instrumentos, construíram-se os relatórios narrativos individuais em que estão compiladas e categorizadas todas as informações obtidas, acrescidas de uma análise aprofundada dos dados, nos casos em que tal se considerou necessário.

Todos os Questionários de Comportamentos da Criança foram preenchidos pelas mães, com a exceção do questionário da Bianca que foi preenchido pela madrasta.

► Diego (18 meses)

Nesta criança, todas as escalas de síndromes encontram-se dentro de um intervalo considerado normal. A escala referente a “*Problemas de Internalização*” está situada num intervalo *borderline* (percentil 84º ao 90º). As escalas de síndromes agrupadas nos “*Problemas de Internalização*” estão num intervalo normal. Um olhar menos precavido poderia levar a inferir a existência de um erro na cotação do instrumento, já que parece contraditório obter um valor global indicativo de um quadro *borderline* quando os valores obtidos nas 4 subescalas se situam num intervalo considerado normal. A explicação desta situação é relativamente simples. No plano prático, o facto de a pontuação em cada uma das escalas de síndromes, tomadas separadamente, não apontar para um desvio em relação ao normal não evita, contudo, que no cômputo total nas “*Escala de Internalização ou de Externalização*”, a pontuação obtida aponte resultados *borderline* ou clínicos. Assim se percebe que um conjunto de valores “*baixos*” determine um valor “*alto*”, até porque se trata de uma soma de problemas que não são propriamente inócuos. As pontuações obtidas nas “*Escala Exteriorização e Total#*” situam-se no intervalo clínico, acima do percentil 90º. As pontuações na “*Escala de Stress*” apontam para um intervalo considerado *borderline* (percentil 93º ao 97º).

No que respeita às 5 escalas orientadas pelo DSM, apenas a escala de *Ansiedade* acusa um intervalo considerado *borderline* (percentil 93º ao 97º). Refinou-se a análise de forma a compreender quais os itens que contribuíram para esta cotação. Esta escala é composta por 10 itens, sendo que destes teve 6 cotados, 2 deles com cotação de “2 – *Muito verdadeira ou muitas vezes verdadeira*”. Os itens em questão são os seguintes: “*Agarra-se aos adultos ou é muito dependente*”; “*Não quer dormir sozinho*” (cotação 2); “*Fica muito aflito quando se separa dos pais*” (cotação 2); “*É nervoso, irritável ou tenso*”; “*Tem pesadelos*” “*É muito medroso ou ansioso*”.

Nas restantes escalas DSM, as pontuações estão no intervalo normal, o que significa que os itens que concorrem para a pontuação nas escalas da CBCL são baseados em critérios distintos sobre a norma e o afastamento da norma.

No questionário sobre o Desenvolvimento da Linguagem em crianças de dezoito a trinta e cinco meses não existe pontuação relativa à construção de frases, visto que a criança tem menos de vinte e quatro meses. No que diz respeito ao vocabulário, a criança está categorizada num percentil considerado normal (20º), mas numa análise mais fina sobressai o seguinte: O

Diego produz apenas 8 palavras das 310 palavras da lista do questionário. O ponto de corte para meninos da idade do Diego é de 7 palavras. Constatou-se que não diz espontaneamente qualquer palavra das seguintes categorias: Comida (ex. maçã, pão, bolo), Brinquedos (ex. bola, balão), Animais (ex. gato, cão), Partes do Corpo (ex. dedo, pé), Pessoal (ex. escova, chave), Lugares (ex. casa, parque), Qualidade (ex. mau, grande) e Vestuário (ex. camisola, sapatos). As 8 palavras são oriundas de 6 das 14 categorias semânticas existentes: Exterior (rua); Veículos (carro); Ações (“cu-cu/ta-ta”); Casa (luz); Pessoas (pai) e Outros (Olá, Miau, Não).

► Bianca (21 meses)

Nas escalas referentes a “*Problemas de Internalização/Externalização*”, as pontuações obtidas indicam potenciais problemas de desvio comportamental já com alguma estruturação interna. De facto, à luz dos critérios quantitativos adotados pelos autores, a criança parece revelar níveis de comportamento, quer de internalização, quer de externalização, acima da linha considerada normal, em particular na externalização. Na “*Escala de Stress*”, a pontuação é também reveladora de uma intensidade que os autores consideram remeter para uma patologia clínica. A pontuação global no conjunto dos 99 itens configura, igualmente, uma situação clínica (percentil superior a 90°). O resultado referente à síndrome ansiedade / depressão está no intervalo *borderline* (do percentil 93° ao 97°).

Os resultados relativos à reatividade emocional, queixas somáticas, isolamento, problemas de atenção e comportamento agressivo estão na franja clínica com percentil superior a 97°. Estes resultados indicam que a cuidadora relatou mais problemas do que normalmente é relatado em meninas de dois anos de idade, em especial os problemas da reatividade emocional, ansiedade/depressão, queixas somáticas, isolamento, problemas de atenção e comportamento agressivo.

À luz das Escalas do DSM, a pontuação da Bianca confirma que o seu comportamento continua a situar-se no intervalo clínico, num percentil superior a 97 em todas as escalas.

Como no caso anterior, no questionário de desenvolvimento de linguagem, não existe pontuação relativa à construção de frases, e se houvesse esta não seria considerada, visto que o comprimento médio das frases apenas é tido em conta a partir dos vinte e quatro meses. Em relação ao vocabulário, ou seja, o número de palavras que a Bianca utiliza de forma espontânea (39), este situa-se num percentil normal (25°) para a amostra portuguesa. Saliente-se que apesar da criança estar categorizada num percentil considerado normal, na análise detalhada evidencia-

se o seguinte: A Bianca não diz espontaneamente qualquer palavra das seguintes categorias: Partes do Corpo (ex. braço, pé, mão), Lugares (ex. casa, parque), Vestuário (ex. casaco, pijama, sapato). Diz apenas uma palavra das categorias Brinquedos (apenas bola), Exterior (apenas Lua), Veículos (apenas moto) e Qualidades (apenas meu/é meu). As categorias em que a criança apresenta mais reportório são respetivamente Comida e Pessoas. Na primeira produz 9 das 32 palavras enunciadas e na segunda produz 7 de 15 palavras listadas. Se atendermos às 14 categorias semânticas e que esta criança não tem reportório em 3 e tem reportório diminuto em 5 das categorias estamos perante um “*normal*” alicerçado em muito pouca riqueza e variedade de vocabulário.

► Daniel (23 meses)

Nas escalas referentes a “*Problemas de Internalização/Externalização, Escala Total e Problemas de Stress*”, os resultados ficaram todos dentro do intervalo considerado normal. A pontuação relativa à reatividade emocional, queixas somáticas, isolamento, problemas de atenção e comportamento agressivo está num intervalo considerado normal. A pontuação obtida na síndrome da “*Ansiedade/Depressão*” situa-se num percentil tido como *borderline* (percentil 93º ao 97º). Os resultados indicam que a mãe do Daniel reporta mais problemas do que os que são habitualmente referidos em rapazes de dois anos, particularmente problemas de natureza ansiosa ou depressiva.

No questionário de desenvolvimento de linguagem, a pontuação de Daniel está no percentil 30º, o que sugere a existência de um vocabulário normal para crianças da sua idade. Saliente-se, mais uma vez, que apesar da criança estar categorizada num percentil considerado normal, a análise fina das pontuações das 310 palavras mostra que o Daniel não diz espontaneamente qualquer palavra das seguintes categorias: Comida, Casa, Pessoal, Lugares e Vestuário. Diz apenas uma palavra das categorias: Exterior (rua), Animais (gato), Partes do corpo (dedo), Veículos (avião), Qualidades (partido). Com efeito, desta lista, o Daniel apenas produz 28 palavras. Caso o Daniel tivesse vinte e quatro meses (e não vinte e três), o seu desempenho já configuraria uma situação de potencial atraso já que o ponto de corte (anexo 12) para esta idade na amostra normativa portuguesa (Achenbach T. et al, 2014) é de 52 palavras para crianças do sexo masculino. Pode-se então depreender a fragilidade das medidas obtidas a partir dos critérios quantitativos estabelecidos.

► Diana (23 meses)

Em todas as escalas, as respostas da mãe apontam para um comportamento situado num intervalo considerado normal. No questionário de desenvolvimento de linguagem, não existe pontuação relativa à construção de frases, dada a sua idade ser inferior a vinte e quatro meses. Em relação ao número de palavras que utiliza de forma espontânea, o desempenho da criança situa-se num percentil abaixo do 15º, o que sugere um atraso no desenvolvimento do vocabulário. Numa análise mais fina realça-se o seguinte: A Diana não diz espontaneamente qualquer palavra das seguintes categorias: Comida, Exterior, Animais, Partes do Corpo, Casa, Pessoal, Lugares, Qualidades e Vestuário. Diz apenas uma palavra das categorias: Brinquedos (bola) e Ações (“cu-cu/ta-ta”). Em suma, a Diana produz 13 palavras desta lista, sendo que para o percentil 15º o ponto de corte é de 15 palavras e para o imediatamente a seguir (25º), o percentil é de 55 palavras.

► Gonçalo (28 meses)

No Gonçalo, a pontuação na síndrome de reatividade emocional está no intervalo *borderline* (percentil 93º ao 97º). Nas escalas referentes a “*Problemas de Internalização e Total*”, os resultados situaram-se dentro do intervalo clínico (>90º). As pontuações relativamente a “*Síndromes e Problemas de atenção*” encontram-se no intervalo clínico, acima do percentil 97º. A “*Externalização*” encontra-se num intervalo considerado *borderline* (84º ao 90º). Estes resultados indicam que a mãe de Gonçalo relatou mais problemas do que os que são normalmente relatados a respeito de meninos da sua idade, em especial os problemas reatividade emocional, isolamento e problemas de atenção. Como noutros casos, nas escalas DSM, as pontuações encontram-se num intervalo normal, apesar das escalas da CBCL (Problemas de Internalização e pontuação total) exibirem resultados no intervalo clínico.

No Questionário de desenvolvimento de linguagem, a pontuação de Gonçalo referente ao comprimento médio de frases encontrava-se no percentil maior ou igual a 80º e para o vocabulário no percentil 25º (75 palavras), o que remete para a existência de um desenvolvimento normal, sem nada a apontar na análise detalhada das 14 categorias da lista de palavras.

► Leonardo (35 meses)

As pontuações na escala de *Ansiedade* encontram-se num intervalo considerado *borderline* (percentil 93º ao 97º), sendo que as restantes escalas que concorrem para a escala “*Problemas de Internalização*” se encontram num percentil considerado normal. Todas as restantes escalas, inclusive as orientadas pelo DSM, apontam para um intervalo considerado normal. No questionário de desenvolvimento de linguagem, a pontuação de Leonardo no comprimento médio das frases encontrava-se no percentil 30º. Relativamente ao vocabulário o Leonardo encontrava-se no percentil 35º (182 palavras), apontando para um desenvolvimento normal, sem nada a apontar na análise detalhada das 14 categorias da lista de palavras.

► Raissa (35 meses)

Todas as escalas apontam para um intervalo considerado normal. Não existe nenhuma informação relevante nas escalas DSM.

No que concerne ao comprimento médio das frases a Raissa encontrava-se no percentil 20º e no vocabulário no percentil 30º (209 palavras), o que aponta para um desenvolvimento normal revelando conhecer palavras em todas as 14 categorias da lista. Comparando os dados da Raissa com o Leonardo que se encontram na mesma idade percebe-se que apesar da menina ter um reportório de palavras maior (209) que o menino (187) apresenta um percentil menor (30º vs. 35º) devido aos diferentes pontos de corte na amostra normativa portuguesa em função do género. Registe-se também, que esta foi a criança que apresentou o melhor desempenho no Home Inventory com uma cotação 24% acima da média das cotações das restantes crianças.

2.4. Comparação de Resultados (HOME e ASEBA)

A utilização dos instrumentos Home Inventory e Bateria Aseba, nomeadamente a CBCL e LDS teve como propósito traçar um retrato, relativamente objetivo, destas crianças e das suas famílias, tendo em conta a construção de um projeto de intervenção precoce com vista a fortalecer as famílias nas competências necessárias ao exercício da parentalidade. Estes instrumentos serviram para que se efetuasse um diagnóstico, o mais apurado possível, de várias dimensões da realidade destes agregados.

Se por um lado o Home Inventory traçou um perfil da qualidade das interações familiares em matéria de estimulação do desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças a nível da Responsividade, Aceitação, Organização, Materiais de Aprendizagem; Envolvimento e Variedade na estimulação diária, a Bateria Aseba através dos instrumentos utilizados CBCL e LDS trouxeram o aporte do diagnóstico de competências, do funcionamento adaptativo e dos problemas comportamentais, emocionais e sociais das crianças (CBCL), assim como a possibilidade de identificar algum comprometimento ao nível do desenvolvimento da linguagem (LDS).

Retomando o Home Inventory, enfatiza-se que ao invés de outros instrumentos de avaliação das interações familiares, este não impõe aos avaliados o desempenho de tarefas estranhas ou pouco habituais, nem sequer lhes apresenta cenários artificiais. O ponto de partida é a observação direta do contexto natural de vida das crianças (Abreu-Lima, 2003). Os resultados globais do Home remeteram estas crianças para um potencial de risco elevado (quatro casos) e médio (três casos), ou seja, evidenciou-se o possível comprometimento do desenvolvimento da criança por via das fragilidades encontradas nas dimensões analisadas. Na análise das subescalas e na apuração individual dos itens concretizaram-se os aspetos concretos que afetam a vivência destas crianças, como por exemplo, nenhuma delas usufruir de um estímulo deliberadamente fornecido com intuito de a desenvolver.

Não se ensaiou uma tentativa de estabelecer uma relação causa-efeito entre as pontuações obtidas no HOME com as pontuações oriundas da CBCL. Com efeito, existem na literatura estudos que tentaram relacionar baixas pontuações globais no HOME com valores elevados na “Escala de Problemas de Externalização”, constituída pelas “Escala de Problemas de Atenção e Comportamento Agressivo”, mas sem sucesso. (Radbill, 2009; Rijlaarsdam et al., 2013). É sabido que os fatores de risco frequentemente identificados neste tipo de comportamentos passam por práticas parentais ineficazes, funcionamento familiar, psicopatologia dos pais, maus-tratos infantis e estrutura familiar (Patterson, DeBaryshe, & Ramsey, 1989). Tendo em conta estes fatores, percebe-se que o HOME Inventory não os abarca. Não obstante conseguiu-se constatar com estes instrumentos que as crianças que apresentaram pior resultado no Home Inventory foram de igual forma as que viram relatados mais problemas nas escalas da CBCL, algumas das quais remetendo-as para franjas consideradas clínicas, ou seja, que podem constituir alvo de atenção profissional.

Conclusão

Contextualizado num mestrado designado Intervenção na Infância e Juventude em Risco de Exclusão Social e desenvolvido numa instituição que se propõe encontrar na ciência os conhecimentos indispensáveis à formalização de procedimentos de intervenção prática, com capacidade para gerar transformações significativas na vida de crianças e jovens, parece-se necessário começar por tecer algumas considerações sobre o tipo de investigação científica que mais se adequa ao objetivo pretendido. Com efeito, o conhecimento das causas dos atrasos linguísticos das crianças à entrada no pré escolar e no próprio 1º ciclo é a base de partida para planear intervenções práticas que melhorem substancialmente as aprendizagens e competências das crianças de famílias, culturalmente menos favorecidas, antes e durante a sua permanência na escola. Inventariar o que a investigação científica esclareceu acerca dos processos que instalam as crianças em certas dificuldades que, se nada for feito, se estruturam de forma muito difícil de reverter é, de facto, indispensável para conceber intervenções consistentes e fundamentadas. No fundo, o que as diversas investigações, praticamente todas conduzidas no âmbito da ciência psicológica, assinalam aproxima-se muito das teorizações de Bourdieu, 2004 a respeito da formação do *habitus* (modos de comunicar, interagir, de sentir, avaliar, interpretar, fazer,...) adquirido na socialização primária. As investigações que se retiveram ao longo deste trabalho sustentam que a mudança de rotinas comunicacionais dentro da família é uma condição necessária para que a evolução positiva das aprendizagens das crianças não sofra regressões e se consolide ao longo dos anos. Trata-se pois de atuar sobre a formação do *habitus* das crianças, atuando sobre os modos de comunicar dos pais, ou seja, sobre alguns aspetos do *habitus* dos próprios pais. Desta leitura cruzada de Bourdieu e dos investigadores, que se interessaram pela análise fina das falas entre pais e filhos no seio doméstico, constatou-se importantes pontos de comunicação entre a sociologia e a psicologia, sendo que esta última aumenta as possibilidades de verificação da teoria do *habitus*, dado o detalhe da investigação empírica e a sua coerência lógica com as abordagens teóricas da aprendizagem da língua materna. O problema maior neste tipo de investigação reside na demonstração de que as mudanças são possíveis nas famílias e crianças, desde que precocemente se criem certas condições. Claro que para que essa demonstração se torne possível, não apenas são necessários instrumentos rigorosos de avaliação que permitam, com objetividade, dar conta das evoluções quer das crianças quer dos seus pais. São, antes de tudo, necessários meios para implementar alargadamente programas de trabalho

com pais e crianças ao longo de muitos anos. Os anos necessários a, pelo menos, concluir a escolarização obrigatória.

Sem essas condições, a produção de conhecimento sobre as práticas ficará sempre de algum modo prejudicada pois não serão reunidas as condições mínimas do que se poderia considerar uma experimentação de terreno. Claro que, dada a especificidade dos fenômenos humanos e sociais, se a experimentação de terreno não é, nem nunca será, plenamente equiparável à experimentação laboratorial, não deixa de ser possível e desejável cumprir os procedimentos próprios da investigação científica, neste caso, a que se interessa pela averiguação da mudança das práticas educativas das famílias de baixa instrução e baixos rendimentos. Claro que as possibilidades de gerar mudanças significativas do *habitus* esbarram com dificuldades inerentes à própria história das pessoas e requerem uma compreensão profunda de quem lidera as dinâmicas de trabalho entre pais e filhos.

Lewis (1966) assinalou que a pobreza é fenômeno com várias consequências, designadamente a segregação de uma cultura própria em face dos obstáculos à participação direta das populações desfavorecidas no sistema de organização económica e social. A pobreza é determinada pelo sistema global de oportunidades de uma dada sociedade. O afastamento temporário ou definitivo dos mais desfavorecidos do mercado de trabalho e das instituições oficiais está longe de ser o resultado do desinteresse pelos valores da sociedade em geral. Numa obra muito mais recente que a de Lewis (1966), Bauman (2015) observa que a produção já não requer uma mão-de-obra massiva e que, por isso, as possibilidades de percorrer uma carreira profissional regular, duradoura e contínua, coerente e bem estruturada estão definitivamente enterradas para a maioria das pessoas. Assim como não se vê como restituir a dignidade social aos que não podem obter os recursos financeiros necessários à sua sobrevivência e da sua família por meio do trabalho assalariado. Os défices estruturais da oferta de emprego impõem limitações tão severas à vida das pessoas a ponto de as poderem impelir para processos autodestrutivos. Com efeito, a pobreza não é confinável aos fatores económicos e políticos, ela condiciona as experiências vividas que, por sua vez, induzem a incorporação de formas de sentir, pensar, atitudes e estruturas de comportamentos específicas que, em suma, instalam uma acomodação em face da perda de esperança de ter um futuro melhor.

A pobreza segrega uma subcultura que apresenta um lado positivo na precisa medida em que segrega um sistema de racionalização e de autodefesa que ajuda a sobreviver, permite

combater sentimentos de desespero que surgem quando os pobres compreendem que não podem viver em conformidade com os valores e objetivos da sociedade em que vivem.

O interesse da intervenção precoce junto das crianças nascidas em famílias pobres, reside na possibilidade de minimizar o impacto deste tipo de cultura na primeira socialização das crianças e na tentativa de evitar que aos seis anos já hajam assimilado os valores básicos e os hábitos dessa cultura e não se encontram em condições psicológicas para aproveitar plenamente os progressos que possam ocorrer no decurso da sua vida.

A teoria da associação diferencial, uma vertente da corrente sociológica interacionista, dá um contributo muito relevante para compreender que a produção de subculturas particulares é um fenómeno derivado da diferenciação das condições de socialização dos indivíduos, designadamente do seu fechamento em universos relacionais restritivamente homogêneos. É, pois, um instrumento teórico muito relevante para guiar a intervenção social, desde logo, por dar conta de que a separação e isolamento de certos contextos sociais desencadeiam estados subjetivos que acabam por reforçar a escassez de oportunidades.

Inspirados na corrente sociológica interacionista simbólica, alguns autores consideram fundamental analisar a dimensão simbólica da pobreza, tendo em conta os processos de classificação social em função de sistemas normativos estabelecidos. Através desses processos classificatórios, os indivíduos são localizados e localizam-se a si próprios num dado lugar social, sendo que aqueles que não são capazes de responder às expectativas são objeto de representações coletivas desvalorizantes, quando não, mesmo, estigmatizantes. Nas sociedades modernas, como observa Paugam (2003), a pobreza não é somente a carência de bens materiais já que lhe corresponde um estatuto social específico, inferior e desvalorizado que marca profundamente a identidade de todos os que vivem essa experiência, implica, também, não ter oportunidades de usufruir dos aspetos mais gratificantes da vida. A consequência é o ressentimento e mal-estar, sentimentos que não raro irrompem sob a forma de atos agressivos ou autodestrutivos, ou de ambas as formas ao mesmo tempo (Bauman, 2015). Também as representações coletivas do Rendimento Social de Inserção são fortemente carregadas de sentido negativo. O próprio facto de ser ajudado ou assistido condena os indivíduos a uma carreira moral específica, na medida em que se torna um *estigma* que passa a impregnar o conjunto das suas relações com os outros (Coser, 1997).

O envolvimento dos pais em grupos de trabalho centrados em atividades facilitadoras da aprendizagem dos filhos tem o interesse de contribuir positivamente para a sua construção

identitária, de em alguma medida responder às necessidades de valorização e de identificação a um grupo.

Ora, voltando à questão central da investigação acerca das possibilidades de induzir transformações significativas na vida das crianças e das famílias, sobretudo superar a lei da reprodução social que Bourdieu teorizou, o método que melhor se ajusta a produzir conhecimento sobre a prática é a investigação-ação, desde logo por questionar a clássica separação entre investigadores e investigados na base de uma partilha de conhecimento entre todos os protagonistas da ação educativa junto das crianças.

A criação de grupos de pais, crianças e educadores formais com base no uso de materiais testados noutros países, permitirá encontrar resposta para uma das questões mais relevantes da investigação em serviço social, isto é, identificar as possibilidades de bloquear o processo de transformação do sistema de representações dos assistidos sobre si próprios. Para isso, é fundamental que os profissionais compreendam que a relação regular dos assistidos com um trabalhador social pode representar uma grande provação, sempre que aqueles sintam a sua vida invadida e a sua individualidade destruída. É fundamental que os profissionais tomem consciência de que são executores de políticas que flutuam em função de relações de força políticas, que a sua atividade profissional ocorre em instituições públicas e privadas que trabalham mais como correias de transmissão de tomadas de decisão dos eleitos do que como agentes ao serviço da análise e resolução dos problemas das pessoas com base em diagnósticos científicos. Os lugares que os assistentes sociais ocupam, seja nas designadas instituições privadas de solidariedade social, cujo financiamento principal provém da administração pública, seja no próprio interior do sistema público, expõem-nos a uma contradição muito difícil de gerir. Entre o poder que decide as políticas e paga os seus salários, o que os impele a exercer um controlo social sobre os assistidos, e a demonstração esclarecida das necessidades e das possibilidades de transformação destes indivíduos (Queiroz & Gros, 2012).

Não há como interromper a carreira de assistido se não forem criadas estruturas coletivas que interrompam a segregação social do indivíduo, enquadrem e organizem o seu quotidiano numa perspetiva de elevação dos recursos culturais, designadamente através da aquisição de conhecimentos científicos e técnicos e da inclusão em grupos de referência que induzam a identificação com um projeto de ascensão social.

Para travar a interiorização progressiva das normas e dos constrangimentos ligados ao estatuto de assistido e a identificação com os papéis sociais que lhe correspondem, é preciso

criar reais oportunidades de qualificação das pessoas. Contrariar a instalação do indivíduo numa situação de exclusão social definitiva e, logo, num processo de transformação da identidade irreversivelmente conducente à desistência de si próprio, à perda de domínio sobre os acontecimentos e, não raro, a uma certa decadência.

Mas, é preciso notar, a natureza do trabalho a desenvolver com pais e filhos no sentido de alterar substancialmente a natureza das aprendizagens no seio doméstico, elegendo o trabalho cultural com os pais como objetivo primordial, envolver recursos económicos difíceis de reunir num país onde não existe uma verdadeira política de combate à pobreza, muito em particular à pobreza infantil. A reunião dos meios é precária, instável, incerta, sempre em função de decisões e tempos que nada têm a ver com as reais necessidades das crianças e das famílias, nem tão pouco, têm a ver com o que a ciência esclarece a respeito da origem dos riscos de viver uma infância pouco compatível com as aprendizagens decisivas na sociedade atual.

A mais-valia da investigação-ação reside no seu propósito de resolver problemas, não lhe basta caracterizar e conhecer a sua natureza e causas, mas criar problemáticas operacionais coerentes com a análise teórica. O conhecimento guardado em bibliotecas não leva à superação dos problemas. Só a sua apropriação pelos agentes sociais pode gerar as práticas coerentes com o conhecimento já produzido.

A problemática operacional que entendemos coerente com o diagnóstico das condições de vida e características psicossociais das famílias e das crianças remete para a constituição de dispositivos de formação dos adultos e dos seus filhos. Os dispositivos de formação que perspetivamos como adequados à superação dos problemas destas pessoas têm que visar, em simultâneo, as três dimensões essenciais da inclusão social: económica, social, simbólica. Não se trata, pois, de simplesmente encaminhar as pessoas para instituições de formação, tirando partido da oferta existente. Trata-se de constituir parcerias com base no princípio do consenso entre as instituições no que respeita à necessidade de investigar e implementar práticas de ensino adequadas ao mundo destas pessoas (adultos e crianças). Traçar planos de formação coerentes com a superação das causas da sua resistência e desencorajamento face à formação implica reunir várias condições: parcerias com atores institucionais para partilhar o estudo e o conhecimento da pluralidade de abordagens teóricas a respeito do que é aprender e compreender que remeter estas pessoas para formações sem qualidade e sem desafios é afundá-las na convicção de que nada há a fazer; conceber modalidades de formação cientificamente sustentadas e expressamente pensadas para desencadear o seu empenho na aquisição de saberes;

unir os atores educativos na investigação de caminhos que permitam o investimento da cultura e dos conhecimentos nas práticas sociais, considerando dois objetivos, em simultâneo: a maior adaptação à concorrência económica e à modernização do aparelho de produção; a autonomia do cidadão e a democracia; aumentar as possibilidades de integração económica; enriquecer as sociabilidades das pessoas, proporcionando-lhes possibilidades de sair do seu mundo fechado por via da participação em contextos relacionais socialmente diversificados; responder às necessidades de dignidade, reconhecimento e de ligação social.

Bibliografia

- Abreu-Lima, I. M. P. (2003). *Cenários de educação e desenvolvimento: o meio familiar e seu impacto na educação e desenvolvimento da criança*. Universidade do Porto. Obtido de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/19080/2/29409.pdf%0A>
- Achenbach, T. M., Rescorla, L. A., Dias, P., Ramalho, V., Lima, V. S., Machado, B. C., & Gonçalves, M. (2014). *Manual do Sistema de Avaliação Empiricamente Validado (ASEBA): Um sistema integrado de avaliação com múltiplos informadores. Manual do período pré-escolar e do período escolar*. Braga: Psiquilibrios Edições. Obtido de <http://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/17210>
- Akhtar, N., Carpenter, M., & Tomasello, M. (1996). The role of discourse novelty in early word learning. *Child Development*, 67(2), 635–645. Obtido de http://www.itari.in/categories/ability_to_learn/the_role_of_discourse_learning_in_early_word_learning.pdf
- Alonso, F. (2009). *A aranha e eu*. Matosinhos: Kalandraka.
- Autores, V. (2005). *Dicionário Por Imagens dos Bebés - Os Frutos*. Fleurus.
- Baudrillard, J. (2014). *A Sociedade de Consumo*. Lisboa: Edições 70.
- Bauman, Z. (2015). *A riqueza de poucos beneficia todos nós?* Zahar.
- Bourdieu, P. (1992). *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (2004). *Questões de Sociologia*. Fim de Século Edições.
- Bradley, R. H., & Caldwell, B. M. (1977). Home Observation for Measurement of the Environment: A Validation Study of Screening Efficiency. *American Journal of Mental Deficiency*, 81(5), 417–420.
- Bréban, B. (1984). *La pauvreté, un destin?* Paris: L'Harmattan.
- Candell, A. (2009). *O Capuchinho Vermelho*. Lisboa: Editorial Presença.
- Charlop-Christy, M. H., & Carpenter, M. H. (2000). Modified Incidental Teaching Sessions: A procedure for parents to increase spontaneous speech in their children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2(2), 98–112. <https://doi.org/10.1177/109830070000200203>
- Christakis, D. A., Gilkerson, J., Richards, J. A., Zimmerman, F. J., Garrison, M. M., Xu, D., ... Yapanel, U. (2009). Audible television and decreased adult words, infant vocalizations, and conversational turns: A population-based study. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 163(6), 554–558. Obtido de <http://dx.doi.org/10.1001/archpediatrics.2009.61>
- Clark, E. V. (2007). Young children's uptake of new words in conversation. *Language in Society*, 36(2), 157–182. <https://doi.org/10.1017/S0047404507070091>
- Cleave, P. L., Becker, S. D., Curran, M. K., Van Horne, A. J. O., & Fey, M. E. (2015). The Efficacy of Recasts in Language Intervention: A Systematic Review and Meta-Analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 24(2), 237–255. https://doi.org/10.1044/2015_AJSLP-14-0105
- Coser, L. A. (1997). *Men of Ideas*. Free Press.
- Dallaire, D. H., & Weinraub, M. (2005). The stability of parenting behaviors over the first 6 years of life. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(2), 201–219. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2005.04.008>
- Dickinson, D. K., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2010). Speaking out for language: Why language is central to reading development. *Educational Researcher*, 39(4), 305–310. <https://doi.org/10.3102/0013189X10370204>

- Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (2001). *Beginning Literacy with Language: Young Children Learning at Home and School*. P.H. Brookes Publishing Company.
- Dunbar, P. (2009). *Pinguim*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Dunham, P., & Dunham, F. (1992). Lexical development during middle infancy: A mutually driven infant-caregiver process. *Developmental Psychology*, 28(3), 414–420. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.3.414>
- Fernandes, A. C. (2014a). Afetos - Canção dos miminhos. Obtido 13 de Março de 2017, de <https://www.youtube.com/watch?v=Lj7rOedaWmE>
- Fernandes, A. C. (2014b). Bons dias – Bom dia te quero dar. Obtido 13 de Março de 2017, de <https://www.youtube.com/watch?v=zMm7PcwLk4c>
- Fletcher, K. L., Cross, J. R., Tanney, A. L., Schneider, M., & Finch, W. H. (2008). Predicting Language Development in Children at Risk: The Effects of Quality and Frequency of Caregiver Reading. *Early Education and Development*, 19(1), 89–111. <https://doi.org/10.1080/10409280701839106>
- Fontes, M. J. D. O., & Cardoso-Martins, C. (2004). Efeitos da leitura de histórias no desenvolvimento da linguagem de crianças de nível sócio-econômico baixo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(1), 83–94. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722004000100011>
- Gaulejac, V. de, & Léonetti, I. T. (1994). La lutte des places. Insertion et désinsertion, Vincent de Gaulejac et Isabel Taboada Léonetti, coll. «Re-Connaissances», 1994. *Droit et société*, 30(1), 513. Obtido de http://www.persee.fr/doc/dreso_0769-3362_1995_num_30_1_1709_t1_0513_0000_1
- Gilkerson, J., & Richards, J. A. (2008). *The LENA Natural Language Study. LENA Foundation Technical Report LTR-02-2*.
- Hart, B. B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Hart, B. B., & Risley, T. R. (1999). *The Social World of Children Learning to Talk*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Hart, B. B., & Risley, T. R. (2003). The Early Catastrophe – The 30 Million Word Gap by Age 3. *American Educator*, 1–6. Obtido de <https://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/TheEarlyCatastrophe.pdf>
- Karrass, J., & Braungart-Rieker, J. M. (2005). Effects of shared parent–infant book reading on early language acquisition. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(2), 133–148. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2004.12.003>
- Kuhl, P. K. (2004). Early language acquisition: cracking the speech code. *Nature Reviews Neuroscience*, 5(11), 831–843. <https://doi.org/10.1038/nrn1533>
- Lareau, A. (2015). Cultural Knowledge and Social Inequality. *American Sociological Review*, 80(1), 1–27. <https://doi.org/10.1177/0003122414565814>
- Lewis, O. (1966). The culture of poverty. *Scientific American*, 215(4), 19–25. <https://doi.org/10.1007/BF03182237>
- Manning, M., & Granström, B. (1999). *O Meu Corpo, O Teu Corpo*. Editorial Caminho.
- McKee, D. (2011). *As cores do Elmer*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Moon, C., Zernzach, R. C., & Kuhl, P. K. (2015). Mothers say «baby» and their newborns do not choose to listen: a behavioral preference study to compare with ERP results. *Frontiers in Human Neuroscience*, 9(3), 1–6. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2015.00153>
- Nelson, K. E. (1977). Facilitating children's syntax acquisition. *Developmental Psychology*, 13(2), 101–107. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.13.2.101>
- Novak, J. D. (1981). *Uma teoria de educação*. São Paulo: Pioneira.
- Oliveira, J. B. A. (2011). *Rompendo o ciclo vicioso da pobreza: leitura desde o berço*. Leitura

- desde o berço: Políticas sociais integradas para a primeira infância*. Brasília.
- Ouellette, G. P. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 554–566. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.554>
- Panda Vai à Escola. (2008). [CD]. O jogo das cores. In *Panda Vai à Escola* (Faixa 8, 1min., 52seg.). Portugal: Universal Music.
- Panda Vai à Escola. (2012). [CD]. O Som dos Animais. In *Panda e os Caricas* (Faixa 4, 2min., 13seg.). Portugal: Universal Music.
- Parlamento Europeu e Conselho. (2008). Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 23 de Abril de 2008, relativa à instituição do Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida. *Jornal Oficial da União Europeia*, L11(1), 1–7. Obtido de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:L11:0001:0007:PT:PDF>
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D., & Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44(2), 329–335. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.2.329>
- Paugam, S. (2003). *Desqualificação Social: Ensaio Sobre a Nova Pobreza*. São Paulo: Cortez Editora.
- Payne, A. C., Whitehurst, G. J., & Angell, A. L. (1994). The role of home literacy environment in the development of language ability in preschool children from low-income families. *Early Childhood Research Quarterly*, 9(3–4), 427–440. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(94\)90018-3](https://doi.org/10.1016/0885-2006(94)90018-3)
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as Competências desde a Escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Piaget, J. (1975). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Piaget, J. (1990). *Seis estudos de psicologia*. Lisboa: Don Quixote.
- Pieper, C. (2007). *Catarina, o Urso e Pedro*. Matosinhos: Kalandraka.
- Pieper, C. (2009). *Catarina e o urso, sem rumo pelo mundo*. Matosinhos: Kalandraka.
- Piore, M. J., & Doeringer, P. B. (1985). *Internal Labor Markets and Manpower Analysis*. Routledge.
- Queiroz, M. C., & Gros, M. C. (2012). Social insertion income: the contribution of the association: Qualificar para Incluir towards enhancing this policy. *Notas Económicas*, 59–73. Obtido de <https://digitalis.uc.pt/handle/10316.2/25209>
- Radbill, L.-M. (2009). *An examination of the relationships among parenting stress variables, the home environment, and externalizing behaviors in young children*. University of Florida. Obtido de <http://ufdc.ufl.edu/UFE0024625/00001>
- Rice, M. L., Huston, A. C., Truglio, R., & Wright, J. C. (1990). Words from «Sesame Street»: Learning vocabulary while viewing. *Developmental Psychology*, 26(3), 421–428. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.26.3.421>
- Rijlaarsdam, J., Stevens, G. W. J. M., van der Ende, J., Hofman, A., Jaddoe, V. W. V., Mackenbach, J. P., ... Tiemeier, H. (2013). Economic Disadvantage and Young Children's Emotional and Behavioral Problems: Mechanisms of Risk. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41(1), 125–137. <https://doi.org/10.1007/s10802-012-9655-2>
- Romeiro, A., & Mattos, W. (2004a). [CD]. Caranguejo. In *MP Baby Cantigas e Rimas* (Faixa 27, 1min., 50seg.). Brasil: MCD.

- Romeiro, A., & Mattos, W. (2004b). [CD]. Peixinho do Mar. In *MPBaby Cantigas e Rimas* (Faixa 25, 1min., 18seg.). Brasil: MCD.
- Rowe, M. L., Raudenbush, S. W., & Goldin-Meadow, S. (2012). The Pace of Vocabulary Growth Helps Predict Later Vocabulary Skill. *Child Development*, 83(2), 508–525. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01710.x>
- Scarborough, H., Neuman, S., & Dickinson, D. (2009). Connecting early language and literacy to later reading (dis) abilities: Evidence, theory, and practice. *Approaching Difficulties in Literacy Development: Assessment, Pedagogy and Programmes*, 23.
- Shiiipz. (2009). Eu Mexo Um Dedo. Obtido 13 de Março de 2017, de <https://www.youtube.com/watch?v=KKjFZo5tG5I>
- Simões, V. L. B. (2000). Histórias infantis e aquisição de escrita. *São Paulo em Perspectiva*, 14(1), 22–28. <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000100004>
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington, D.C.: National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/6023>
- Soares, L. D. (2011). *Os Três Porquinhos*. Porto: Civilização Editora.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360–407. Obtido de https://rsrc.psychologytoday.com/files/u81/Stanovich__1986_.pdf
- Steer, D. (2004). *A selva: diverte-te a explorar a selva*. Porto: Ambar.
- Suhr, M., & Gordon, M. (1994). *A visão*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Tamis-LeMonda, C. S., Bornstein, M. H., & Baumwell, L. (2014). Maternal responsiveness and children's achievement of language milestones. *Child development*, 72(3), 748–767. Obtido de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11405580>
- Tamis-LeMonda, C. S., Kuchirko, Y., & Song, L. (2014). Why Is Infant Language Learning Facilitated by Parental Responsiveness? *Current Directions in Psychological Science*, 23(2), 121–126. <https://doi.org/10.1177/0963721414522813>
- Totsika, V., & Sylva, K. (2004). The Home Observation for Measurement of the Environment Revisited. *Child and Adolescent Mental Health*, 9(1), 25–35. <https://doi.org/10.1046/j.1475-357X.2003.00073.x>
- UNESCO. (2012). *The International Standard Classification of Education 2011*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics. [https://doi.org/10.1108/S0195-6310\(2013\)0000030017](https://doi.org/10.1108/S0195-6310(2013)0000030017)
- Vários Autores. (2004). *Dicionário Por Imagens dos Bebés - As cores*. Fleurus.
- Walker, D., Greenwood, C. R., Hart, B. B., & Carta, J. J. (1994). Improving the prediction of early school academic outcomes using socioeconomic status and early language production. *Child Development*, 65, 606–621.
- Warren, S. F. (2015). Right from Birth: Eliminating the Talk Gap in Young Children. *Le*, (May), 1–22.
- Weisleder, A., & Fernald, A. (2013). Talking to Children Matters. *Psychological Science*, 24(11), 2143–2152. <https://doi.org/10.1177/0956797613488145>
- Zigler, E., & Valentine, J. (1979). *Project Head Start: A Legacy of the War on Poverty*. New York: Free Press.
- Zola, P., & Monteiro, F. (2011). As vozes dos bichinhos. Obtido 13 de Março de 2017, de <https://www.youtube.com/watch?v=HU4C6QD36ug>

Anexos

Anexo 1 – Bons dias: Bom dia te quero dar

Bom dia (palmas), bom dia (palmas), Bons dias: Bom dia te quero dar

Hoje estamos (palmas) todos juntos (palmas)

P’ra sorrir e p’ra cantar

Bom dia (palmas), bom dia (palmas), Bons dias: Bom dia te quero dar

Hoje estamos (palmas) todos juntos (palmas)

P’ra sorrir e p’ra cantar

(Em conjunto é dado o Bom dia a cada cuidador e criança por exemplo

Bom dia Pedro (cuidador) Bom dia Joana (criança))

Nós vamos cantar

A todos saudar, com muita animação

Vamos dar o bom dia com muita alegria

E amor no coração

Anexo 2 – Afetos: Afetos: Canção dos maminhos

Com a mão direita
Faço-te um maminho
Com a mão esquerda
Eu dou-te um carinho
Com as duas mãos
Sopro-te um beijinho
E dou-te abraço bem apertadinho
Com a mão direita
Faço-te um maminho
Com a mão esquerda
Eu dou-te um carinho
Com as duas mãos
Sopro-te um beijinho
E dou-te abraço bem apertadinho

Anexo 3 – Panda vai à Escola: O Jogo das Cores

Olá malta, sabem que mais?

Vamos cantar a música das cores!!

Se o sol é amarelo bate o pé! (bater pé)

Se o sol é amarelo bate o pé! (bater pé)

Se o sol é amarelo,

Se o sol é amarelo,

Se o sol é amarelo bate o pé! (bater pé)

Se o céu é azul bate palmas! (bater palmas)

Se o céu é azul bate palmas! (bater palmas)

Se o céu é azul,

Se o céu é azul,

Se o céu é azul bate palmas! (bater palmas)

Se o morango é vermelho diz Iuppi! (Gritar Iuppi)

Se o morango é vermelho diz Iuppi! (Gritar Iuppi)

Se o morango é vermelho,

Se o morango é vermelho,

Se o morango é vermelho diz Iuppi! (Gritar Iuppi)

Agora já sabem as cores!

Já podem pintar!!

Anexo 4 – Eu mexo um dedo

Eu mexo um dedo,
Digui Di, digui di.
Eu mexo o outro,
Digui Di, digui di.
Eu mexo os dois,
Digui Di, digui di.
Eu mexo os dois,
Digui Di, digui di.
Eu mexo uma mão,
Digui Di, digui di.
Eu mexo a outra,
Digui Di, digui di.
Eu mexo as duas,
Digui Di, digui di.
Eu mexo as duas,
Digui Di, digui di.
Eu mexo um braço,
Digui Di, digui di.
Eu mexo o outro,
Digui Di, digui di.
Eu mexo os dois,
Digui Di, digui di.
Eu mexo os dois,
Digui Di, digui di.
Eu mexo uma perna,
Digui Di, digui di.
Eu mexo a outra,
Digui Di, digui di.
Eu mexo as duas,
Digui Di, digui di.
Eu mexo as duas.

Anexo 5 – O Panda e os Caricas: Os Sons de Animais

O cão faz... au au au au!

A vaca faz... muuuuuu

O pato faz...quack quack quack quack

A coruja faz...cucuruuuu

O gato faz..miau miau

O pássaro faz..piu piu piu

O porco faz...ronc ronc ronc ronc

O rato faz... hi hi hi hi hi

Estes são os sons que os animais fazem

Estes são os sons que os animais fazem

Anexo 6 – Níveis de Instrução dos Adultos Segundo a ISCED 2011

Nível	Descrição
Nível 0	Educação pré-primária; analfabeto
Nível 1	1º e 2º ciclos do Ensino Básico do Sistema Português (total de 6 anos de escolaridade)
Nível 2	Entrada após 6 anos de Ensino Básico e conclusão no fim de 9 anos de escolaridade (corresponde ao fim do 3º ciclo do Sistema de Ensino Português e tem uma duração de 3 anos)
Nível 3	Ensino secundário (o mais comum é ter a duração de 3 anos). No Sistema português corresponde ao 12º ano.
Nível 4	Ensino pós-secundário não superior (não superior) – tem uma duração entre 6 meses a 2 anos ou até 3 anos
Nível 5	Ensino Técnico Superior de Curta Duração: Cursos de Especialização Tecnológica
Nível 6	Primeiro estágio do ensino superior conducente a um bacharelato, ou a uma licenciatura
Nível 7	Mestrado
Nível 8	Formação superior avançada (pós-graduada) conducente a uma qualificação numa área da investigação (doutoramento)

Anexo 7 – Grandes Grupos CITE/ISCO/2008

Grandes Grupos CITE/ISCO/2008		Nível de competências CITE/ISCO/2008
0	Profissões das Forças Armadas	1, 2 + 4
1	Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos	3 + 4
2	Especialistas das atividades intelectuais e científicas	4
3	Técnicos e profissões de nível intermédio	3
4	Pessoal administrativo	2
5	Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores	2
6	Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, da pesca e da floresta	2
7	Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices	2
8	Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores de montagem	2
9	Trabalhadores não qualificados	1

Anexo 8 – Indicadores de definição dos níveis de qualificação do Quadro Europeu de Qualificações (QEQ)

Níveis	Conhecimentos No âmbito QEQ descrevem-se os conhecimentos como teóricos e/ou factuais	Aptidões No âmbito QEQ, descrevem-se as aptidões cognitivas (incluindo a utilização do pensamento lógico, intuitivo e criativo) e práticas (implicando destreza manual e o recurso a métodos materiais, ferramentas e instrumentos)	Competência No âmbito QEQ, descreve-se a competência em termos de responsabilidade e autonomia
Nível 1 6º Ano	Conhecimentos gerais básicos	Aptidões básicas necessárias à realização de tarefas simples	Trabalhar ou estudar sob supervisão direta num contexto estruturado
Nível 2 9º Ano	Conhecimentos factuais básicos numa de trabalho ou de estudo	Aptidões cognitivas e práticas básicas necessárias para a aplicação da informação adequada à realização de tarefas e à resolução de problemas correntes por meio de regras e instrumentos simples	Trabalhar ou estudar sob supervisão com um certo grau de autonomia
Nível 3 Secundário	Conhecimentos de factos, princípios, processos e conceitos gerais numa área de estudo ou de trabalho	Uma gama de aptidões cognitivas e práticas necessárias para a realização de tarefas e a resolução de problemas através da seleção e aplicação de métodos, instrumentos, materiais e informações básicas	Assumir responsabilidades para executar tarefas numa área de estudo ou de trabalho. Adaptar o seu comportamento às circunstâncias para fins da resolução de problemas
Nível 4 Pós secundário Não universitário	Conhecimentos factuais e teóricos em contextos alargados numa área de estudo ou de trabalho	Uma gama de aptidões cognitivas e práticas necessárias conceber soluções para problemas específicos numa área de estudo ou de trabalho	Gerir a própria atividade num quadro das orientações estabelecidas em contextos de estudo ou de trabalho geralmente previsíveis, mas suscetíveis de alteração. Supervisionar as atividades de rotina de terceiros, assumindo determinadas responsabilidades em matéria de avaliação e melhoria das atividades em contexto de estudo ou trabalho
Nível 5 1º Ciclo do ensino superior	Conhecimentos abrangentes, especializados, factuais e teóricos numa determinada área de estudo ou de trabalho e consciência dos limites desses conhecimentos	Uma gama abrangente de aptidões cognitivas e práticas necessárias para conceber soluções criativas para problemas abstratos.	Gerir e supervisionar em contextos de estudo ou de trabalho sujeitos a alterações imprevisíveis. Rever e desenvolver o seu desempenho e o de terceiros

Nível 6 1º Ciclo de ensino superior	Conhecimento aprofundado de uma determinada área de estudo ou trabalho que implica uma compreensão crítica de teorias e princípios	Aptidões avançadas que revelam mestria e inovação necessárias à resolução de problemas complexos e imprevisíveis numa área especializada de estudos ou de trabalho	Gerir atividades ou projetos técnicos ou profissionais complexos, assumindo a responsabilidade de tomada de decisões em contexto de estudo ou de trabalho imprevisíveis. Assumir responsabilidades em matéria de gestão do desenvolvimento profissional individual e coletivo
Nível 7 2º Ciclo do ensino superior	Conhecimentos altamente especializados, alguns dos quais se encontram na vanguarda do conhecimento numa determinada área de estudo ou de trabalho que sustentam a capacidade de reflexão original e/ou investigação. Consciência crítica das questões relativas aos conhecimentos numa área e nas interligações entre várias áreas	Aptidões especializadas para a resolução de problemas em matéria de investigação e/ou inovação para desenvolver novos conhecimentos e procedimentos e integrar os conhecimentos de diferentes áreas	Gerir e transformar contextos de estudo ou de trabalho complexos e imprevisíveis e que exigem abordagens estratégicas novas. Assumir responsabilidades por forma a contribuir para os conhecimentos e as práticas profissionais e/ou para rever o desempenho estratégico de equipas.
Nível 8 Doutoramento	Conhecimentos de ponta na vanguarda de uma área de estudo ou de trabalho e na interligação entre áreas	As aptidões e as técnicas mais avançadas e especializadas, incluindo capacidade de síntese e avaliação necessárias para a resolução de problemas críticos na área da investigação e ou na inovação e/ou para o alargamento e a redefinição dos conhecimentos ou das práticas profissionais existentes	Demonstrar um nível considerável de autoridade, inovação, autonomia, integridade científica ou profissional e assumir um firme compromisso num que diz respeito ao desenvolvimento de novas ideias ou novos processos na vanguarda de contextos de estudo ou de trabalho inclusive em matéria de investigação.

Instituído pela Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 23 de abril de 2008.

Anexo 9 – Privação e Insegurança em Matéria de Alojamento

Na habitação existem os seguintes problemas?	Sim	Não
Inexistência de instalação de banho ou duche no interior do alojamento.		
Inexistência de sanita com autoclismo no interior do alojamento.		
Teto que deixa passar água, humidade nas paredes ou apodrecimento das janelas ou soalho.		
Luz natural insuficiente num dia de sol.		

Considera-se que um agregado vive numa situação de Privação Severa das Condições de Habitação quando reside num alojamento sobrelotado com, pelo menos, um dos problemas acima mencionados.

¹ *Existe sobrelotação da habitação se o número de divisões habitáveis (> ou = a 4m²) é insuficiente para o número e perfil demográfico dos membros do agregado – ver questões acima – (pelo menos 1 “Não” = Sobrelotação).

Na habitação existe (X):	Sim	Não	Não se Aplica*
Uma divisão para cada casal?			
Uma divisão para cada indivíduo com 18 anos ou mais?			
Uma divisão para dois indivíduos entre os 12 e os 17 anos do mesmo sexo?			
Uma divisão para cada indivíduo de sexo diferente entre os 12 e os 17 anos?			
Uma divisão para dois indivíduos com idade inferior a 12 anos, independentemente do género?			

* Não se aplica tendo em conta o perfil demográfico e etário da família

Anexo 10 – Ficha de Sumário HOME Inventory Infant Toddlers 0-3 anos

Nome de família: _____ Data: __/__/____

Visitante: _____

Morada: _____

Telefone: _____

Nome da criança: _____

Data de nascimento: _____ Idade: _____

Gênero: _____

Interlocutor: _____

Se não for a mãe, diga qual a ligação com a criança: _____

Composição da família (pessoas que coabitam, incluindo o sexo e idade das crianças):

Etnia da família: _____

Língua Falada: _____

Escolaridade da mãe: _____

Escolaridade do pai: _____

A mãe tem emprego?: _____

Se está empregada, que tipo de trabalho executa?:

Horas por semana? _____

O pai tem emprego? _____

Se está empregado, que tipo de trabalho executa?

Horas por semana? _____

Soluções correntes na prestação de cuidados à criança?

Resuma as soluções a que recorreu no último ano para assegurar cuidados à criança

Outras pessoas presentes durante a visita:

Notas

Resumo				
Subescala	Pontuação Possível	Mediana	Pontuação atribuída	Comentários
I Responsividade	11	9		
II Aceitação	8	6		
III Organização	6	5		
IV Materiais de Aprendizagem	9	7		
V Envolvimento	6	4		
VI Variedade	5	3		
Pontuação total	45	34		

Ficha de registos do HOME do Bebê

Preencha o espaço junto a cada item com um mais (+) ou um menos (-), dependendo do comportamento observado durante a visita, ou se o pai comunica que as condições ou eventos são habituais no ambiente de casa. Introduza os subtotais e o total na Ficha de Sumário. É indicado para cada item: Observação (O), Ambas (A) ou Entrevista (E).

I Responsividade		24.A criança tem um lugar especial para arrumar brinquedos e tesouros	
1. A mãe permite que a criança brinque de forma desorganizada		25.O ambiente em que a criança brinca é seguro	
2.A mãe vocaliza para a criança, de forma espontânea, pelo menos 2 vezes		IV-MATERIAIS DE APRENDIZAGEM	
3.A mãe responde verbalmente às vocalizações ou verbalizações da criança		26.Brinquedos ou equipamento de actividade muscular	
4. A mãe ensina à criança os nomes de pessoas ou de objetos, durante a visita.		27.Brinquedos de empurrar ou puxar	
5.O discurso da mãe é audível, claro e compreensível.		28.Aranha ou andarilho, carro ou scooter de brincar, triciclo	
6.A mãe inicia a interacção verbal com a Visitante		29.Peluches ou fantoches	
7. A mãe da criança conversa livremente e com à vontade		30.Facilitadores de aprendizagem	
8. A mãe elogia espontaneamente a criança pelo menos duas vezes		31.Brinquedos de coordenação simples entre olhos e mãos	
9.A voz da mãe expressa sentimentos positivos para com a criança		32.Brinquedos de coordenação complexa entre olhos e mãos.	
10- A mãe beija ou acaricia a criança pelo menos uma vez		33.Brinquedos de literatura e música	
11.A mãe responde positivamente aos elogios feitos à criança pela Visitante		34.A mãe providencia brinquedos para que a criança brinque durante a visita	
II- ACEITAÇÃO		V- ENVOLVIMENTO	
12.Não ocorreu punição física mais do que uma vez durante a última semana.		35.A mãe fala com a criança enquanto realiza as tarefas domésticas.	
13.A família tem um animal de estimação		36.A mãe encoraja conscientemente o avanço do desenvolvimento da criança	
14.A mãe não grita à criança		37.A mãe investe em brinquedos que favorecem a maturidade e acrescenta-lhes atenção pessoal	
15.A mãe não expressa zanga nem hostilidade à criança		38.A mãe estrutura os períodos de brincadeira da criança	
16.A mãe não bate à criança durante a visita		39. A mãe providencia brinquedos que desafiam a criança a desenvolver novas capacidades	
17. A mãe não humilha nem critica a criança durante a visita		40. A mãe mantém a criança ao alcance da vista e olha para ela frequentemente.	
18.A mãe não interfere ou restringe a criança mais do que três vezes durante a visita		VI-VARIEDADE	
19.Pelo menos 10 livros estão presentes e visíveis		41.O pai providencia alguns cuidados diários	
III-ORGANIZAÇÃO		42.A mãe lê histórias para a criança pelo menos três vezes por semana	
20. Os cuidados da criança são providenciados por um máximo de 3 pessoas		43.A criança come pelo menos uma refeição por dia na companhia do pai ou da mãe	
21. A criança é levada à mercearia pelo menos uma vez por semana		44.A família visita parentes ou recebe visitas aproximadamente uma vez por mês	
22. A criança sai de casa pelo menos 4 vezes por semana		45.A criança tem três ou mais livros que lhe pertencem	
23. A criança é levada ao médico ou à clínica com regularidade			
TOTAIS I _____ II _____ III _____ IV _____ V _____ VI _____ TOTAL _____			

Anexo 11 – Pontuações Individuais do HOME Inventory

► Gonçalo

I. Responsividade		II. Aceitação	
1. A mãe permite que a criança brinque de forma desorganizada	+	12. Não ocorreu punição física mais do que uma vez durante a última semana.	+
2. A mãe vocaliza para a criança, de forma espontânea, pelo menos 2 vezes	+	13. A família tem um animal de estimação	+
3. A mãe responde verbalmente às vocalizações ou verbalizações da criança	+	14. A mãe não grita à criança	—
4. A mãe ensina à criança os nomes de pessoas ou de objetos, durante a visita.	—	15. A mãe não expressa zanga nem hostilidade à criança	
5. O discurso da mãe é audível, claro e compreensível.	—	16. A mãe não bate à criança durante a visita	+
6. A mãe inicia a interação verbal com a Visitante	+	17. A mãe não humilha nem critica a criança durante a visita	+
7. A mãe da criança conversa livremente e com à vontade	+	18. A mãe não interfere ou restringe a criança mais do que três vezes durante a visita	+
8. A mãe elogia espontaneamente a criança pelo menos duas vezes	+	19. Pelo menos 10 livros estão presentes e visíveis	—
9. A voz da mãe expressa sentimentos positivos para com a criança	+		
10. A mãe beija ou acaricia a criança pelo menos uma vez	+		
11. A mãe responde positivamente aos elogios feitos à criança pela Visitante	+		
III. Organização		IV. Materiais de aprendizagem	
20. Os cuidados da criança são providenciados por um máximo de 3 pessoas	+	26. Brinquedos ou equipamento de atividade muscular	—
21. A criança é levada à mercearia pelo menos uma vez por semana	+	27. Brinquedos de empurrar ou puxar	—
22. A criança sai de casa pelo menos 4 vezes por semana	+	28. Aranha ou andarilho, carro ou scooter de brincar, triciclo	+
23. A criança é levada ao médico ou à clínica com regularidade	+	29. Peluches ou fantoches	—
24. A criança tem um lugar especial para arrumar brinquedos e tesouros	—	30. Facilitadores de aprendizagem	—
25. O ambiente em que a criança brinca é seguro	—	31. Brinquedos de coordenação simples entre olhos e mãos	—
		32. Brinquedos de coordenação complexa entre olhos e mãos.	—
		33. Brinquedos de literatura e música	—
		34. A mãe providencia brinquedos para que a criança brinque durante a visita	—
V. Implicação		VI. Variedade	
35. A mãe fala com a criança enquanto realiza as tarefas domésticas.	+	41. O pai providencia alguns cuidados diários	+
36. A mãe encoraja conscientemente o avanço do desenvolvimento da criança	—	42. A mãe lê histórias para a criança pelo menos três vezes por semana	—
37. A mãe investe em brinquedos que favorecem a maturidade e acrescenta-lhes atenção pessoal	—	43. A criança come pelo menos uma refeição por dia na companhia do pai ou da mãe	+
38. A mãe estrutura os períodos de brincadeira da criança	—	44. A família visita parentes ou recebe visitas aproximadamente uma vez por mês	+
39. A mãe providencia brinquedos que desafiam a criança a desenvolver novas capacidades	—	45. A criança tem três ou mais livros que lhe pertencem	—
40. A mãe mantém a criança ao alcance da vista e olha para ela frequentemente.	+		

TOTAIS: I. 9; II. 6; III. 6; IV. 3; V. 3; VI. 3

Total: 32

► Bianca

I. Responsividade		II. Aceitação	
1. A mãe permite que a criança brinque de forma desorganizada	+	12. Não ocorreu punição física mais do que uma vez durante a última semana.	+
2. A mãe vocaliza para a criança, de forma espontânea, pelo menos 2 vezes	+	13. A família tem um animal de estimação	+
3. A mãe responde verbalmente às vocalizações ou verbalizações da criança	+	14. A mãe não grita à criança	—
4. A mãe ensina à criança os nomes de pessoas ou de objetos, durante a visita.	—	15. A mãe não expressa zanga nem hostilidade à criança	
5. O discurso da mãe é audível, claro e compreensível.	—	16. A mãe não bate à criança durante a visita	+
6. A mãe inicia a interação verbal com a Visitante	+	17. A mãe não humilha nem critica a criança durante a visita	—
7. A mãe da criança conversa livremente e com à vontade	+	18. A mãe não interfere ou restringe a criança mais do que três vezes durante a visita	+
8. A mãe elogia espontaneamente a criança pelo menos duas vezes	+	19. Pelo menos 10 livros estão presentes e visíveis	—
9. A voz da mãe expressa sentimentos positivos para com a criança	+		
10. A mãe beija ou acaricia a criança pelo menos uma vez	+		
11. A mãe responde positivamente aos elogios feitos à criança pela Visitante	+		
III. Organização		IV. Materiais de aprendizagem	
20. Os cuidados da criança são providenciados por um máximo de 3 pessoas	+	26. Brinquedos ou equipamento de atividade muscular	—
21. A criança é levada à mercearia pelo menos uma vez por semana	+	27. Brinquedos de empurrar ou puxar	—
22. A criança sai de casa pelo menos 4 vezes por semana	+	28. Aranha ou andarilho, carro ou scooter de brincar, triciclo	+
23. A criança é levada ao médico ou à clínica com regularidade	+	29. Peluches ou fantoches	—
24. A criança tem um lugar especial para arrumar brinquedos e tesouros	+	30. Facilitadores de aprendizagem	—
25. O ambiente em que a criança brinca é seguro	—	31. Brinquedos de coordenação simples entre olhos e mãos	—
		32. Brinquedos de coordenação complexa entre olhos e mãos.	—
		33. Brinquedos de literatura e música	—
		34. A mãe providencia brinquedos para que a criança brinque durante a visita	—
V. Implicação		VI. Variedade	
35. A mãe fala com a criança enquanto realiza as tarefas domésticas.	+	41. O pai providencia alguns cuidados diários	+
36. A mãe encoraja conscientemente o avanço do desenvolvimento da criança	—	42. A mãe lê histórias para a criança pelo menos três vezes por semana	—
37. A mãe investe em brinquedos que favorecem a maturidade e acrescenta-lhes atenção pessoal	—	43. A criança come pelo menos uma refeição por dia na companhia do pai ou da mãe	+
38. A mãe estrutura os períodos de brincadeira da criança	—	44. A família visita parentes ou recebe visitas aproximadamente uma vez por mês	+
39. A mãe providencia brinquedos que desafiam a criança a desenvolver novas capacidades	—	45. A criança tem três ou mais livros que lhe pertencem	—
40. A mãe mantém a criança ao alcance da vista e olha para ela frequentemente.	+		

TOTAIS: I. 11; II. 6; III. 6; IV. 3; V. 3; VI. 3

Total: 32

► **Raissa**

I. Responsividade			II. Aceitação		
1.	A mãe permite que a criança brinque de forma desorganizada	+	12.	Não ocorreu punição física mais do que uma vez durante a última semana.	+
2.	A mãe vocaliza para a criança, de forma espontânea, pelo menos 2 vezes	+	13.	A família tem um animal de estimação	+
3.	A mãe responde verbalmente às vocalizações ou verbalizações da criança	+	14.	A mãe não grita à criança	—
4.	A mãe ensina à criança os nomes de pessoas ou de objetos, durante a visita.	+	15.	A mãe não expressa zanga nem hostilidade à criança	
5.	O discurso da mãe é audível, claro e compreensível.	+	16.	A mãe não bate à criança durante a visita	+
6.	A mãe inicia a interação verbal com a Visitante	+	17.	A mãe não humilha nem critica a criança durante a visita	+
7.	A mãe da criança conversa livremente e com à vontade	+	18.	A mãe não interfere ou restringe a criança mais do que três vezes durante a visita	+
8.	A mãe elogia espontaneamente a criança pelo menos duas vezes	+	19.	Pelo menos 10 livros estão presentes e visíveis	—
9.	A voz da mãe expressa sentimentos positivos para com a criança	+			
10.	A mãe beija ou acaricia a criança pelo menos uma vez	+			
11.	A mãe responde positivamente aos elogios feitos à criança pela Visitante	+			
III. Organização			IV. Materiais de aprendizagem		
20.	Os cuidados da criança são providenciados por um máximo de 3 pessoas	+	26.	Brinquedos ou equipamento de atividade muscular	+
21.	A criança é levada à mercearia pelo menos uma vez por semana	+	27.	Brinquedos de empurrar ou puxar	+
22.	A criança sai de casa pelo menos 4 vezes por semana	+	28.	Aranha ou andarilho, carro ou scooter de brincar, triciclo	+
23.	A criança é levada ao médico ou à clínica com regularidade	+	29.	Peluches ou fantoches	+
24.	A criança tem um lugar especial para arrumar brinquedos e tesouros	+	30.	Facilitadores de aprendizagem	—
25.	O ambiente em que a criança brinca é seguro	+	31.	Brinquedos de coordenação simples entre olhos e mãos	+
			32.	Brinquedos de coordenação complexa entre olhos e mãos.	+
			33.	Brinquedos de literatura e música	—
			34.	A mãe providencia brinquedos para que a criança brinque durante a visita	—
V. Implicação			VI. Variedade		
35.	A mãe fala com a criança enquanto realiza as tarefas domésticas.	+	41.	O pai providencia alguns cuidados diários	+
36.	A mãe encoraja conscientemente o avanço do desenvolvimento da criança	—	42.	A mãe lê histórias para a criança pelo menos três vezes por semana	—
37.	A mãe investe em brinquedos que favorecem a maturidade e acrescenta-lhes atenção pessoal	+	43.	A criança come pelo menos uma refeição por dia na companhia do pai ou da mãe	+
38.	A mãe estrutura os períodos de brincadeira da criança	—	44.	A família visita parentes ou recebe visitas aproximadamente uma vez por mês	—
39.	A mãe providencia brinquedos que desafiam a criança a desenvolver novas capacidades	—	45.	A criança tem três ou mais livros que lhe pertencem	+
40.	A mãe mantém a criança ao alcance da vista e olha para ela frequentemente.	+			

TOTAIS: I. 11; II. 7; III. 5; IV. 8; V. 4; VI. 3

Total: 38

I. Responsividade		II. Aceitação	
1. A mãe permite que a criança brinque de forma desorganizada	—	12. Não ocorreu punição física mais do que uma vez durante a última semana.	+
2. A mãe vocaliza para a criança, de forma espontânea, pelo menos 2 vezes	+	13. A família tem um animal de estimação	+
3. A mãe responde verbalmente às vocalizações ou verbalizações da criança	+	14. A mãe não grita à criança	—
4. A mãe ensina à criança os nomes de pessoas ou de objetos, durante a visita.	—	15. A mãe não expressa zanga nem hostilidade à criança	
5. O discurso da mãe é audível, claro e compreensível.	—	16. A mãe não bate à criança durante a visita	+
6. A mãe inicia a interação verbal com a Visitante	+	17. A mãe não humilha nem critica a criança durante a visita	+
7. A mãe da criança conversa livremente e com à vontade	—	18. A mãe não interfere ou restringe a criança mais do que três vezes durante a visita	—
8. A mãe elogia espontaneamente a criança pelo menos duas vezes	+	19. Pelo menos 10 livros estão presentes e visíveis	—
9. A voz da mãe expressa sentimentos positivos para com a criança	+		
10. A mãe beija ou acaricia a criança pelo menos uma vez	+		
11. A mãe responde positivamente aos elogios feitos à criança pela Visitante	+		
III. Organização		IV. Materiais de aprendizagem	
20. Os cuidados da criança são providenciados por um máximo de 3 pessoas	+	26. Brinquedos ou equipamento de atividade muscular	+
21. A criança é levada à mercearia pelo menos uma vez por semana	+	27. Brinquedos de empurrar ou puxar	—
22. A criança sai de casa pelo menos 4 vezes por semana	+	28. Aranha ou andarilho, carro ou scooter de brincar, triciclo	+
23. A criança é levada ao médico ou à clínica com regularidade	+	29. Peluches ou fantoches	+
24. A criança tem um lugar especial para arrumar brinquedos e tesouros	—	30. Facilitadores de aprendizagem	—
25. O ambiente em que a criança brinca é seguro	+	31. Brinquedos de coordenação simples entre olhos e mãos	+
		32. Brinquedos de coordenação complexa entre olhos e mãos.	—
		33. Brinquedos de literatura e música	—
		34. A mãe providencia brinquedos para que a criança brinque durante a visita	—
V. Implicação		VI. Variedade	
35. A mãe fala com a criança enquanto realiza as tarefas domésticas.	—	41. O pai providencia alguns cuidados diários	—
36. A mãe encoraja conscientemente o avanço do desenvolvimento da criança	—	42. A mãe lê histórias para a criança pelo menos três vezes por semana	—
37. A mãe investe em brinquedos que favorecem a maturidade e acrescenta-lhes atenção pessoal	—	43. A criança come pelo menos uma refeição por dia na companhia do pai ou da mãe	+
38. A mãe estrutura os períodos de brincadeira da criança	—	44. A família visita parentes ou recebe visitas aproximadamente uma vez por mês	+
39. A mãe providencia brinquedos que desafiam a criança a desenvolver novas capacidades	—	45. A criança tem três ou mais livros que lhe pertencem	—
40. A mãe mantém a criança ao alcance da vista e olha para ela frequentemente.	+		

TOTAIS: I. 11; II. 7; III. 5; IV. 8; V. 4; VI. 3

Total: 38

► **Diego**

I. Responsividade		II. Aceitação	
1. A mãe permite que a criança brinque de forma desorganizada	—	12. Não ocorreu punição física mais do que uma vez durante a última semana.	+
2. A mãe vocaliza para a criança, de forma espontânea, pelo menos 2 vezes	+	13. A família tem um animal de estimação	—
3. A mãe responde verbalmente às vocalizações ou verbalizações da criança	+	14. A mãe não grita à criança	+
4. A mãe ensina à criança os nomes de pessoas ou de objetos, durante a visita.	—	15. A mãe não expressa zanga nem hostilidade à criança	+
5. O discurso da mãe é audível, claro e compreensível.	+	16. A mãe não bate à criança durante a visita	+
6. A mãe inicia a interação verbal com a Visitante	+	17. A mãe não humilha nem critica a criança durante a visita	+
7. A mãe da criança conversa livremente e com à vontade	+	18. A mãe não interfere ou restringe a criança mais do que três vezes durante a visita	+
8. A mãe elogia espontaneamente a criança pelo menos duas vezes	+	19. Pelo menos 10 livros estão presentes e visíveis	—
9. A voz da mãe expressa sentimentos positivos para com a criança	+		
10. A mãe beija ou acaricia a criança pelo menos uma vez	+		
11. A mãe responde positivamente aos elogios feitos à criança pela Visitante	+		
III. Organização		IV. Materiais de aprendizagem	
20. Os cuidados da criança são providenciados por um máximo de 3 pessoas	+	26. Brinquedos ou equipamento de atividade muscular	—
21. A criança é levada à mercearia pelo menos uma vez por semana	+	27. Brinquedos de empurrar ou puxar	—
22. A criança sai de casa pelo menos 4 vezes por semana	+	28. Aranha ou andarilho, carro ou scooter de brincar, triciclo	—
23. A criança é levada ao médico ou à clínica com regularidade	+	29. Peluches ou fantoches	—
24. A criança tem um lugar especial para arrumar brinquedos e tesouros	—	30. Facilitadores de aprendizagem	—
25. O ambiente em que a criança brinca é seguro	+	31. Brinquedos de coordenação simples entre olhos e mãos	—
		32. Brinquedos de coordenação complexa entre olhos e mãos.	—
		33. Brinquedos de literatura e música	—
		34. A mãe providencia brinquedos para que a criança brinque durante a visita	—
V. Implicação		VI. Variedade	
35. A mãe fala com a criança enquanto realiza as tarefas domésticas.	+	41. O pai providencia alguns cuidados diários	+
36. A mãe encoraja conscientemente o avanço do desenvolvimento da criança	—	42. A mãe lê histórias para a criança pelo menos três vezes por semana	—
37. A mãe investe em brinquedos que favorecem a maturidade e acrescenta-lhes atenção pessoal	—	43. A criança come pelo menos uma refeição por dia na companhia do pai ou da mãe	+
38. A mãe estrutura os períodos de brincadeira da criança	—	44. A família visita parentes ou recebe visitas aproximadamente uma vez por mês	+
39. A mãe providencia brinquedos que desafiam a criança a desenvolver novas capacidades	—	45. A criança tem três ou mais livros que lhe pertencem	—
40. A mãe mantém a criança ao alcance da vista e olha para ela frequentemente.	+		

TOTAIS: I. 11; II. 6; III. 5; IV. 0; V. 3; VI. 2

Total: 27

► Daniel

I. Responsividade		II. Aceitação	
1. A mãe permite que a criança brinque de forma desorganizada	—	12. Não ocorreu punição física mais do que uma vez durante a última semana.	+
2. A mãe vocaliza para a criança, de forma espontânea, pelo menos 2 vezes	+	13. A família tem um animal de estimação	—
3. A mãe responde verbalmente às vocalizações ou verbalizações da criança	+	14. A mãe não grita à criança	+
4. A mãe ensina à criança os nomes de pessoas ou de objetos, durante a visita.	—	15. A mãe não expressa zanga nem hostilidade à criança	
5. O discurso da mãe é audível, claro e compreensível.	+	16. A mãe não bate à criança durante a visita	+
6. A mãe inicia a interação verbal com a Visitante	+	17. A mãe não humilha nem critica a criança durante a visita	+
7. A mãe da criança conversa livremente e com à vontade	—	18. A mãe não interfere ou restringe a criança mais do que três vezes durante a visita	+
8. A mãe elogia espontaneamente a criança pelo menos duas vezes	+	19. Pelo menos 10 livros estão presentes e visíveis	—
9. A voz da mãe expressa sentimentos positivos para com a criança	+		
10. A mãe beija ou acaricia a criança pelo menos uma vez	+		
11. A mãe responde positivamente aos elogios feitos à criança pela Visitante	+		
III. Organização		IV. Materiais de aprendizagem	
20. Os cuidados da criança são providenciados por um máximo de 3 pessoas	+	26. Brinquedos ou equipamento de atividade muscular	+
21. A criança é levada à mercearia pelo menos uma vez por semana	+	27. Brinquedos de empurrar ou puxar	+
22. A criança sai de casa pelo menos 4 vezes por semana	+	28. Aranha ou andarilho, carro ou scooter de brincar, triciclo	—
23. A criança é levada ao médico ou à clínica com regularidade	+	29. Peluches ou fantoches	+
24. A criança tem um lugar especial para arrumar brinquedos e tesouros	—	30. Facilitadores de aprendizagem	—
25. O ambiente em que a criança brinca é seguro	+	31. Brinquedos de coordenação simples entre olhos e mãos	+
		32. Brinquedos de coordenação complexa entre olhos e mãos.	—
		33. Brinquedos de literatura e música	+
		34. A mãe providencia brinquedos para que a criança brinque durante a visita	—
V. Implicação		VI. Variedade	
35. A mãe fala com a criança enquanto realiza as tarefas domésticas.	+	41. O pai providencia alguns cuidados diários	—
36. A mãe encoraja conscientemente o avanço do desenvolvimento da criança	—	42. A mãe lê histórias para a criança pelo menos três vezes por semana	—
37. A mãe investe em brinquedos que favorecem a maturidade e acrescenta-lhes atenção pessoal	—	43. A criança come pelo menos uma refeição por dia na companhia do pai ou da mãe	+
38. A mãe estrutura os períodos de brincadeira da criança	—	44. A família visita parentes ou recebe visitas aproximadamente uma vez por mês	+
39. A mãe providencia brinquedos que desafiam a criança a desenvolver novas capacidades	—	45. A criança tem três ou mais livros que lhe pertencem	+
40. A mãe mantém a criança ao alcance da vista e olha para ela frequentemente.	+		

TOTAIS: I. 11; II. 7; III. 5; IV. 6; V. 7; VI. 4

Total: 40

► **Diana**

I. Responsividade		II. Aceitação	
1. A mãe permite que a criança brinque de forma desorganizada	—	12. Não ocorreu punição física mais do que uma vez durante a última semana.	+
2. A mãe vocaliza para a criança, de forma espontânea, pelo menos 2 vezes	+	13. A família tem um animal de estimação	—
3. A mãe responde verbalmente às vocalizações ou verbalizações da criança	+	14. A mãe não grita à criança	—
4. A mãe ensina à criança os nomes de pessoas ou de objetos, durante a visita.	+	15. A mãe não expressa zanga nem hostilidade à criança	
5. O discurso da mãe é audível, claro e compreensível.	—	16. A mãe não bate à criança durante a visita	+
6. A mãe inicia a interação verbal com a Visitante	+	17. A mãe não humilha nem critica a criança durante a visita	+
7. A mãe da criança conversa livremente e com à vontade	+	18. A mãe não interfere ou restringe a criança mais do que três vezes durante a visita	—
8. A mãe elogia espontaneamente a criança pelo menos duas vezes	+	19. Pelo menos 10 livros estão presentes e visíveis	—
9. A voz da mãe expressa sentimentos positivos para com a criança	+		
10. A mãe beija ou acaricia a criança pelo menos uma vez	+		
11. A mãe responde positivamente aos elogios feitos à criança pela Visitante	+		
III. Organização		IV. Materiais de aprendizagem	
20. Os cuidados da criança são providenciados por um máximo de 3 pessoas	+	26. Brinquedos ou equipamento de atividade muscular	+
21. A criança é levada à mercearia pelo menos uma vez por semana	+	27. Brinquedos de empurrar ou puxar	+
22. A criança sai de casa pelo menos 4 vezes por semana	+	28. Aranha ou andarilho, carro ou scooter de brincar, triciclo	—
23. A criança é levada ao médico ou à clínica com regularidade	+	29. Peluches ou fantoches	—
24. A criança tem um lugar especial para arrumar brinquedos e tesouros	+	30. Facilitadores de aprendizagem	+
25. O ambiente em que a criança brinca é seguro	+	31. Brinquedos de coordenação simples entre olhos e mãos	+
		32. Brinquedos de coordenação complexa entre olhos e mãos.	—
		33. Brinquedos de literatura e música	+
		34. A mãe providencia brinquedos para que a criança brinque durante a visita	—
V. Implicação		VI. Variedade	
35. A mãe fala com a criança enquanto realiza as tarefas domésticas.	+	41. O pai providencia alguns cuidados diários	+
36. A mãe encoraja conscientemente o avanço do desenvolvimento da criança	+	42. A mãe lê histórias para a criança pelo menos três vezes por semana	—
37. A mãe investe em brinquedos que favorecem a maturidade e acrescenta-lhes atenção pessoal	—	43. A criança come pelo menos uma refeição por dia na companhia do pai ou da mãe	+
38. A mãe estrutura os períodos de brincadeira da criança	—	44. A família visita parentes ou recebe visitas aproximadamente uma vez por mês	+
39. A mãe providencia brinquedos que desafiam a criança a desenvolver novas capacidades	—	45. A criança tem três ou mais livros que lhe pertencem	+
40. A mãe mantém a criança ao alcance da vista e olha para ela frequentemente.	+		

TOTAIS: I. 10; II. 6; III. 5; IV. 6; V. 5; VI. 3

Total:36

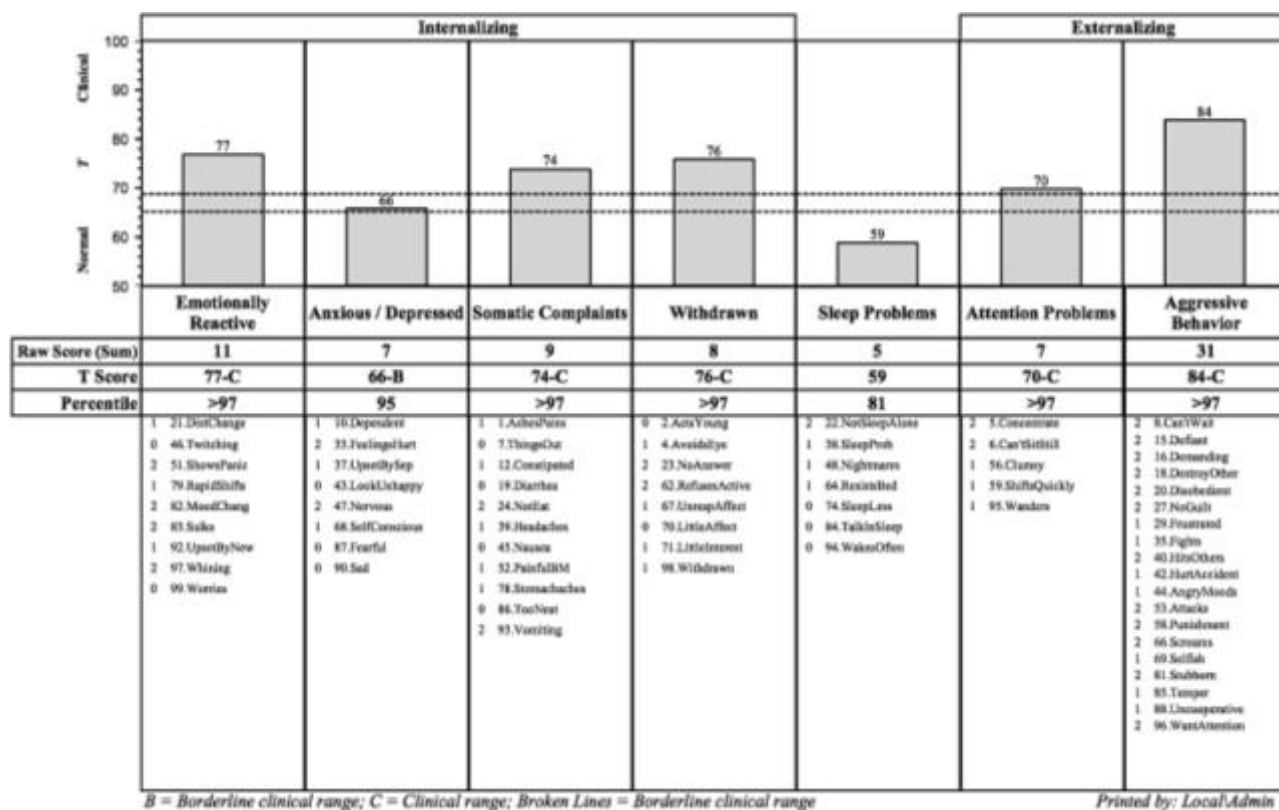
Anexo 12 – Pontos de Corte dos Percentis do Total de Vocabulário do LDS por Género e Faixa Etária

Percentil	18 – 23 meses		24 – 29 meses		30 – 35 meses	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
15	7	15	52	66	173	177
25	10	55	77	88	193	239
35	13	63	108	155	224	257
45	22	68	151	205	243	257
55	38	85	171	215	259	272
65	48	117	204	228	273	287
75	89	154	243	249	289	297
85	137	168	259	270	298	301
95	208	222	292	294	302	306

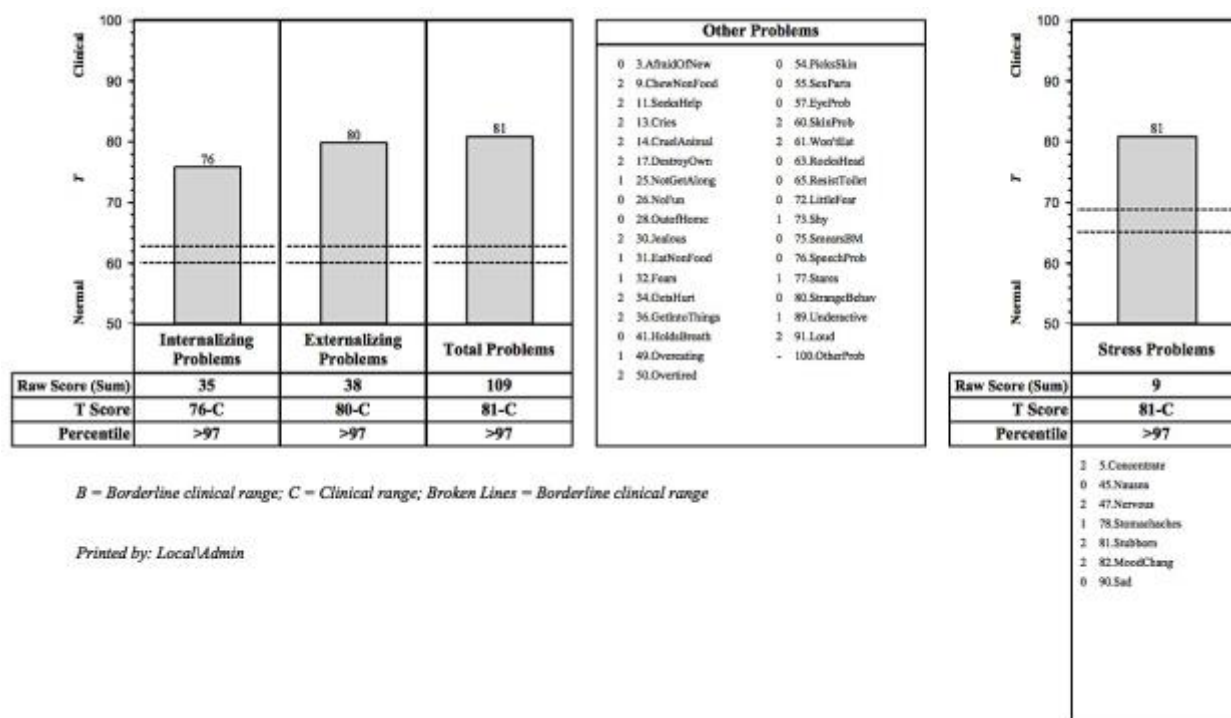
Anexo 13 – Pontuações Individuais das escalas de Síndromes CBCL e LDS

► Bianca

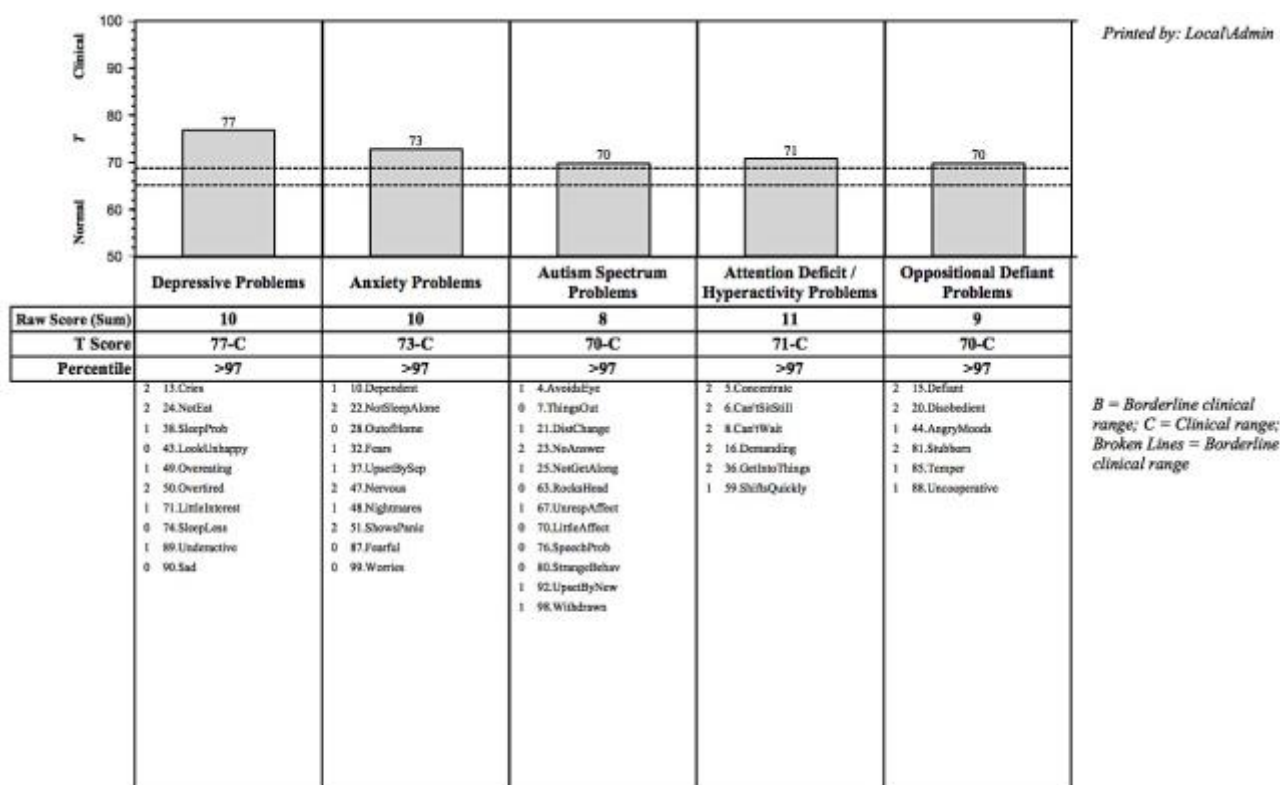
CBCL/1.5-5 – Syndrome Scale Scores



CBCL/1.5-5 – Internalizing, Externalizing, Total Problems, Stress Problems, and Other Problems



CBCL/1.5-5 – DSM – Oriented Scales



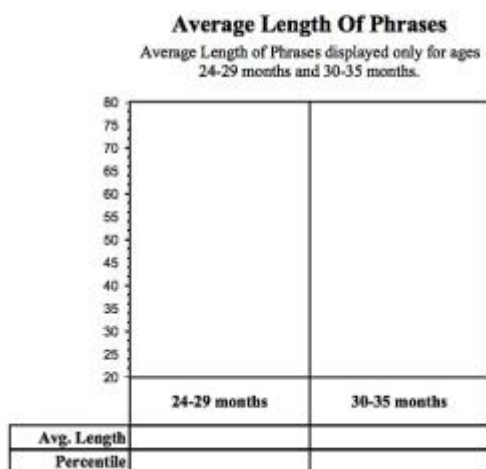
CBCL/1.5-5 – Language Development Survey for Ages 18-35 Months

Printed by: LocalAdmin

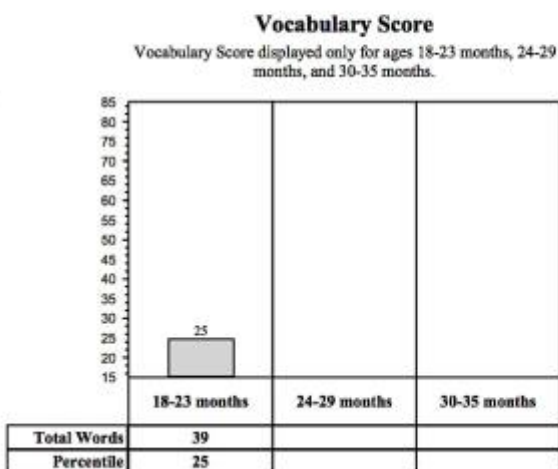
I.Born Early	No	V.Delayed Speech in family	No
II.Birth Weight	2	VI.Worried about development	No
III.Ear Infection	0-2	VII.Says words spontaneously	Yes - Please
IV.Non-English spoken	No	VIII.Combines Words	No

Average Length Of Phrases: 0

Vocabulary Score: 39



Scores <= 20th percentile suggest delayed phrase development

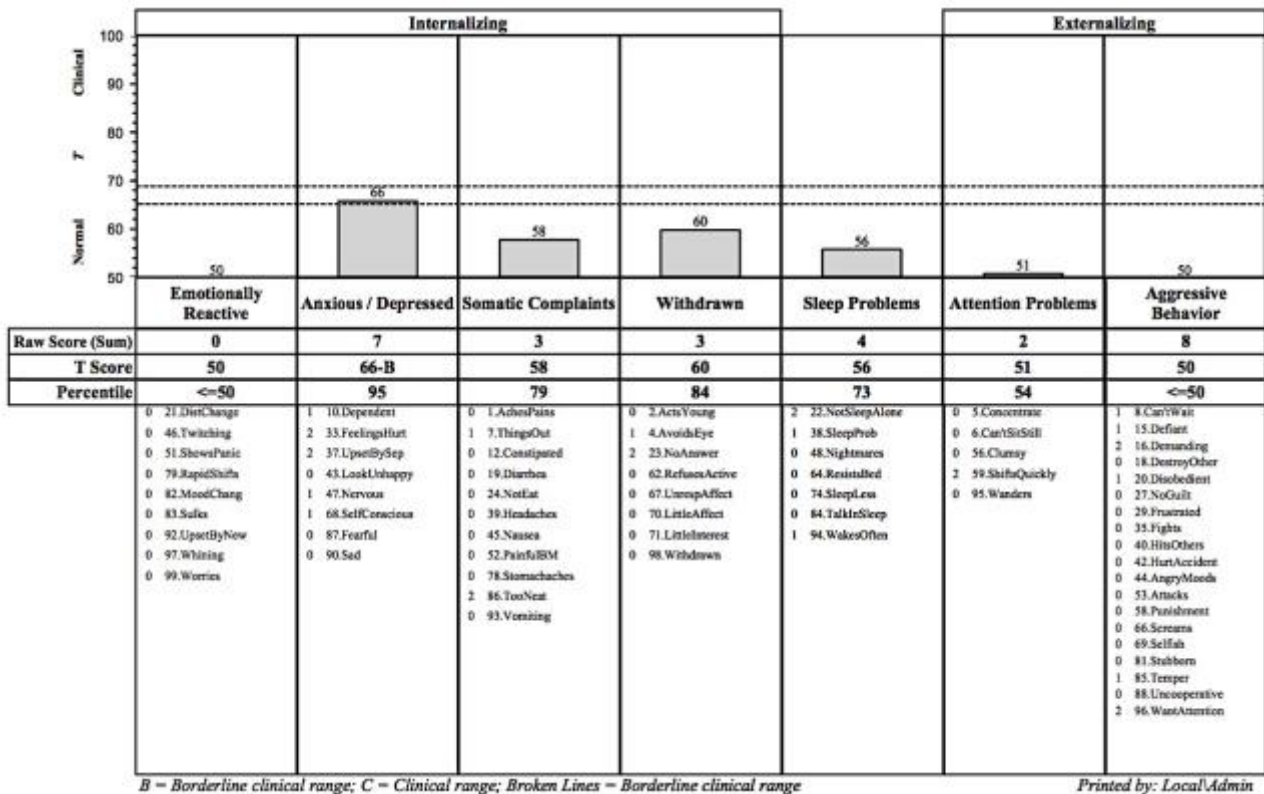


Scores <= 15th percentile suggest delayed phrase development

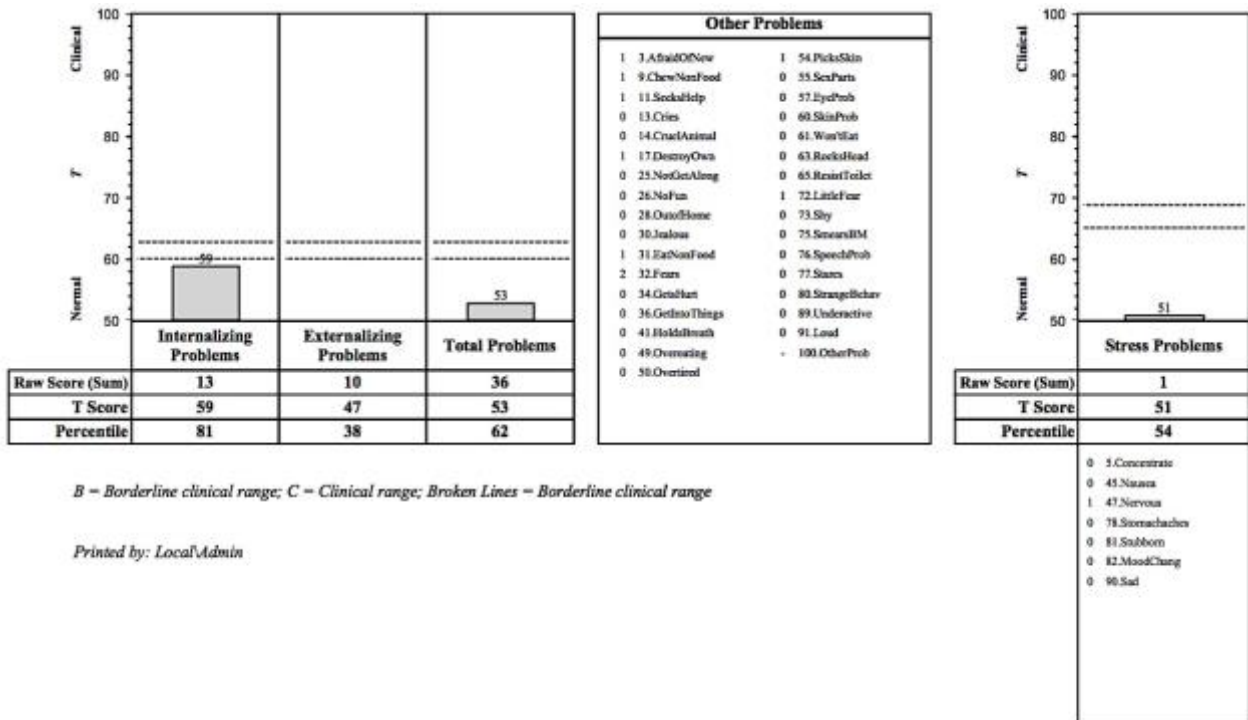
ISSSP

► Daniel

CBCL/1.5-5 – Syndrome Scale Scores

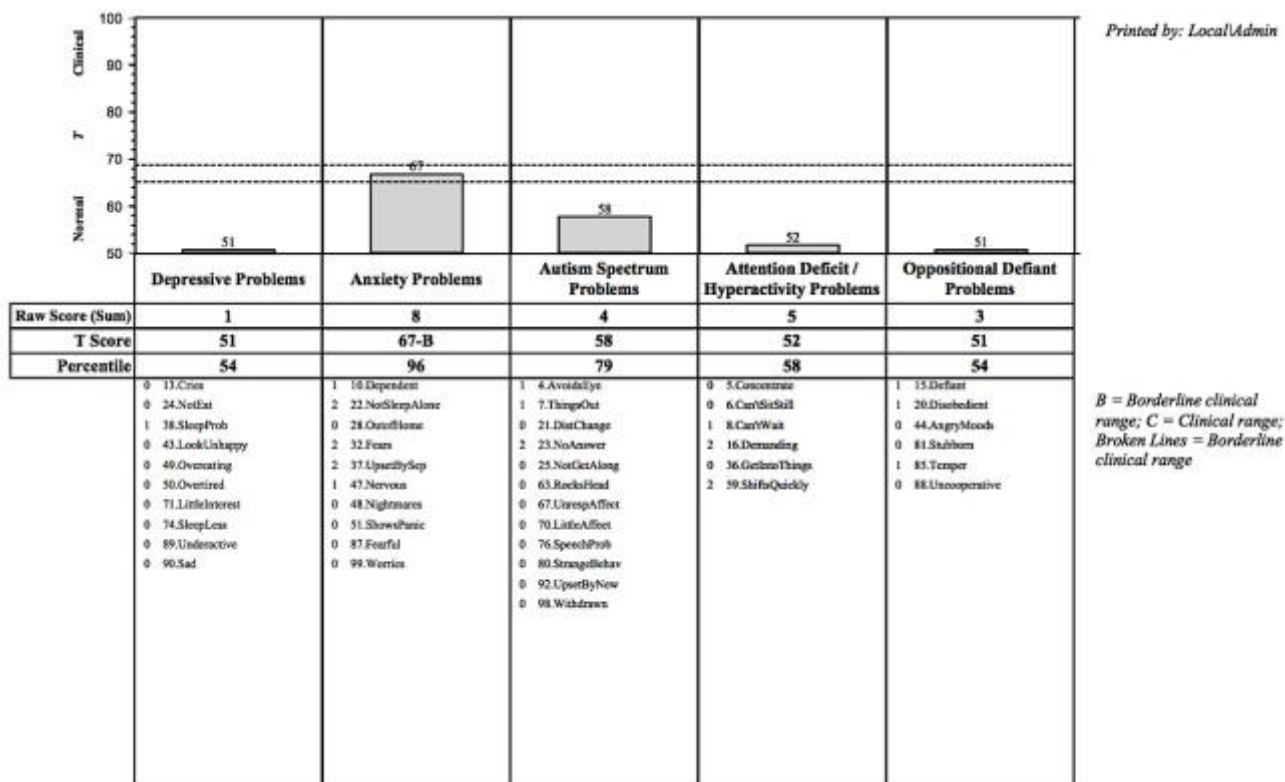


CBCL/1.5-5 – Internalizing, Externalizing, Total Problems, Stress Problems, and Other Problems



ISSSP

CBCL/1.5-5 – DSM – Oriented Scales



CBCL/1.5-5 – Language Development Survey for Ages 18-35 Months

Printed by: LocalAdmin

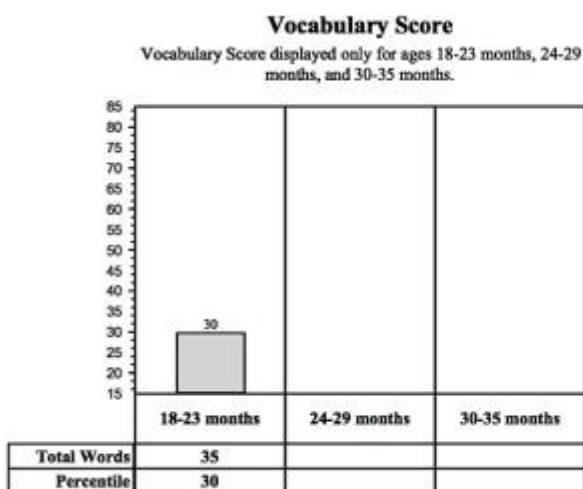
I. Born Early	Yes	V. Delayed Speech in family	Yes
II. Birth Weight	2	VI. Worried about development	No
III. Ear Infection	0-2	VII. Says words spontaneously	Yes - Please
IV. Non-English spoken	Yes	VIII. Combines Words	Yes

Average Length Of Phrases: 2

Vocabulary Score: 35



Scores <= 20th percentile suggest delayed phrase development

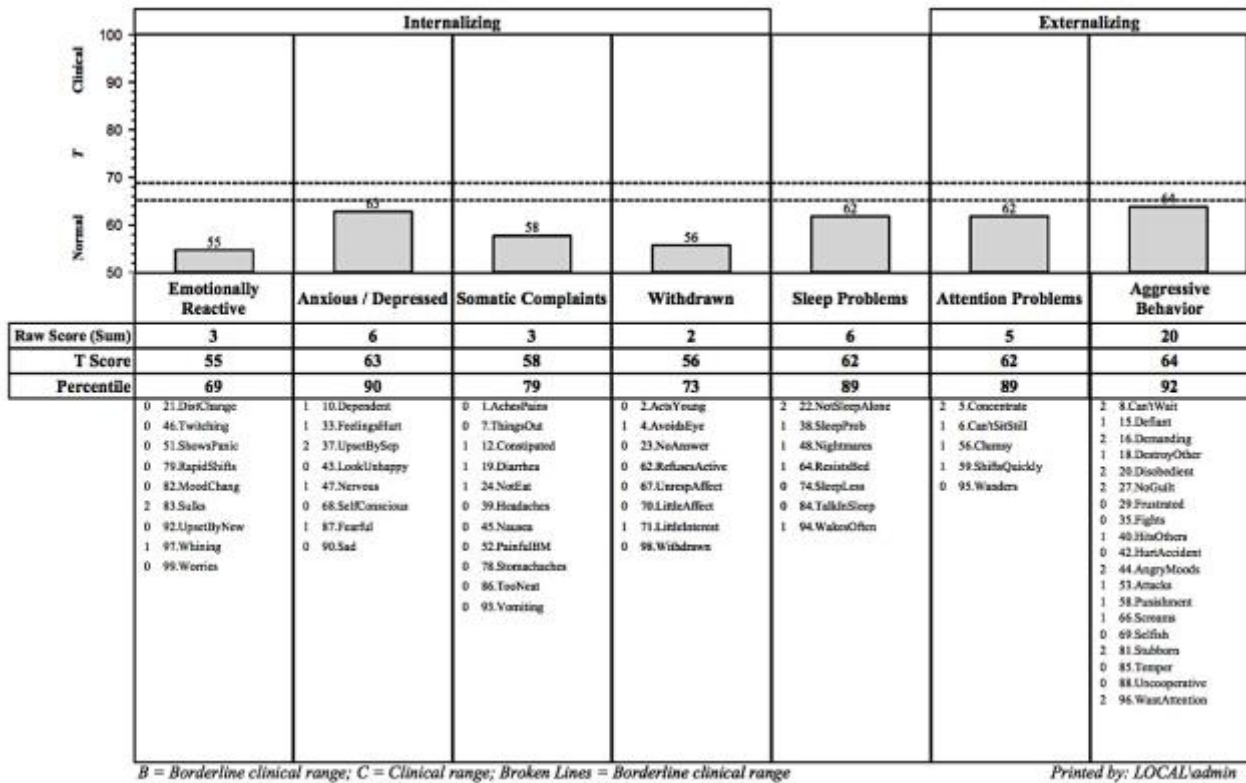


Scores <= 15th percentile suggest delayed phrase development

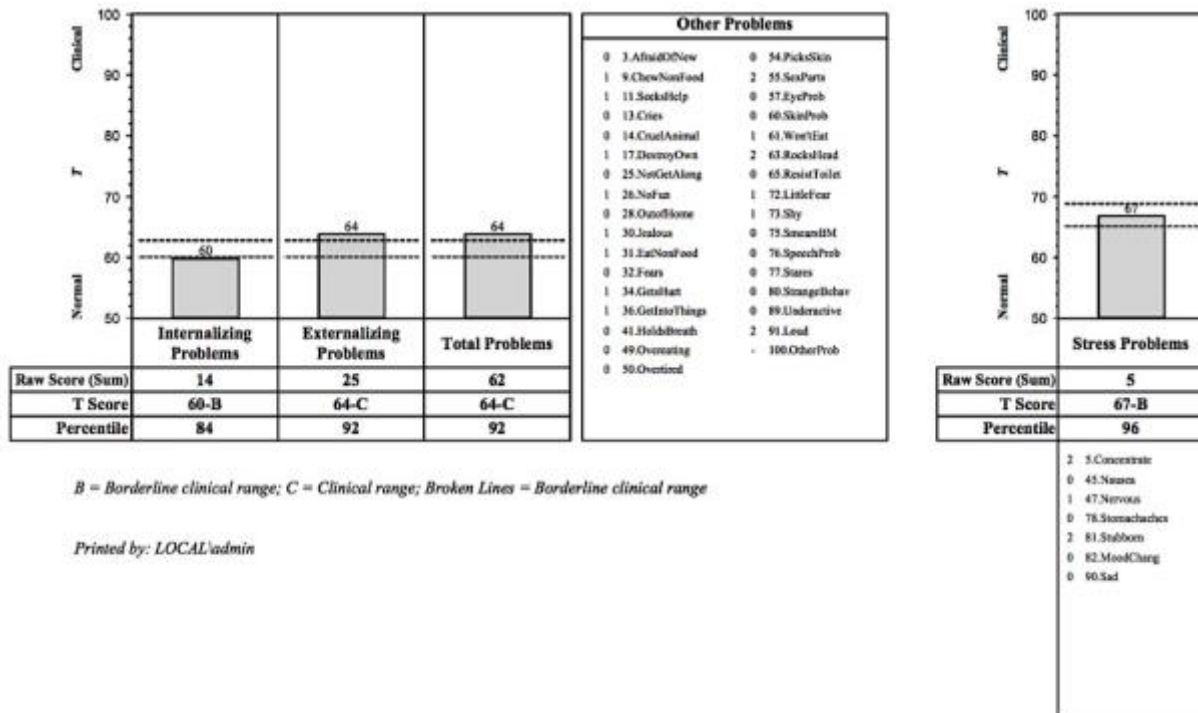
ISSSP

► Diego

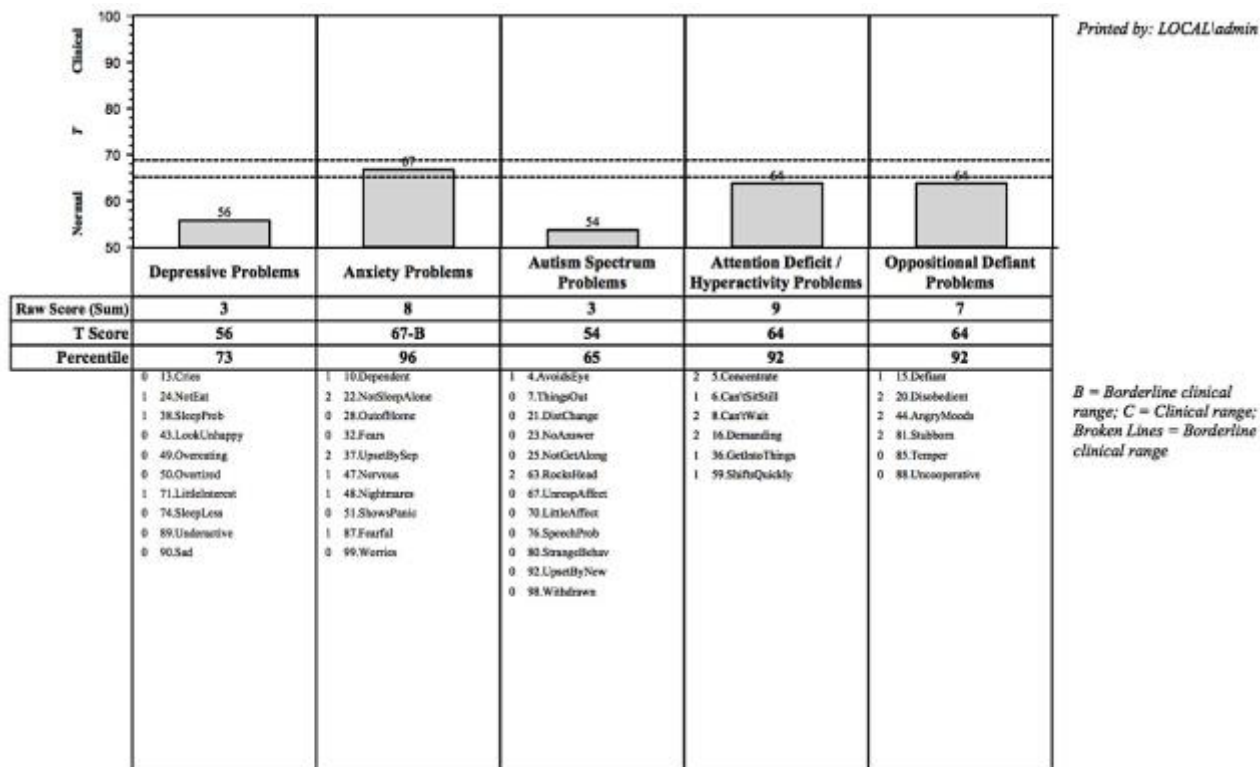
CBCL/1.5-5 – Syndrome Scale Scores



CBCL/1.5-5 – Internalizing, Externalizing, Total Problems, Stress Problems, and Other Problems



CBCL/1.5-5 – DSM – Oriented Scales



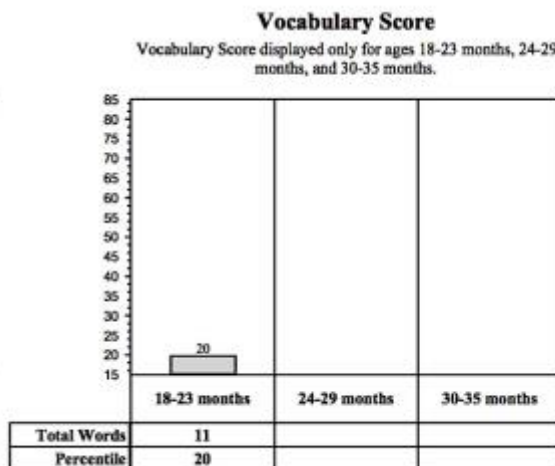
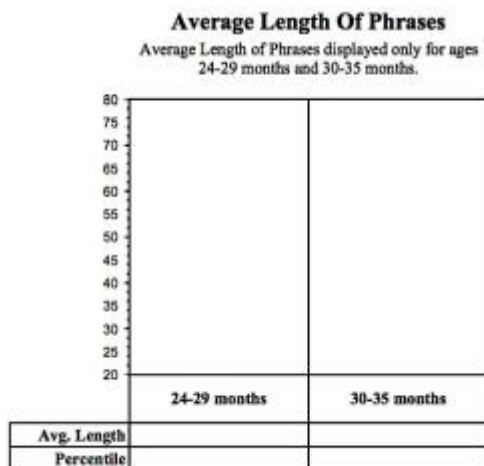
CBCL/1.5-5 – Language Development Survey for Ages 18-35 Months

Printed by: LOCAL/admin

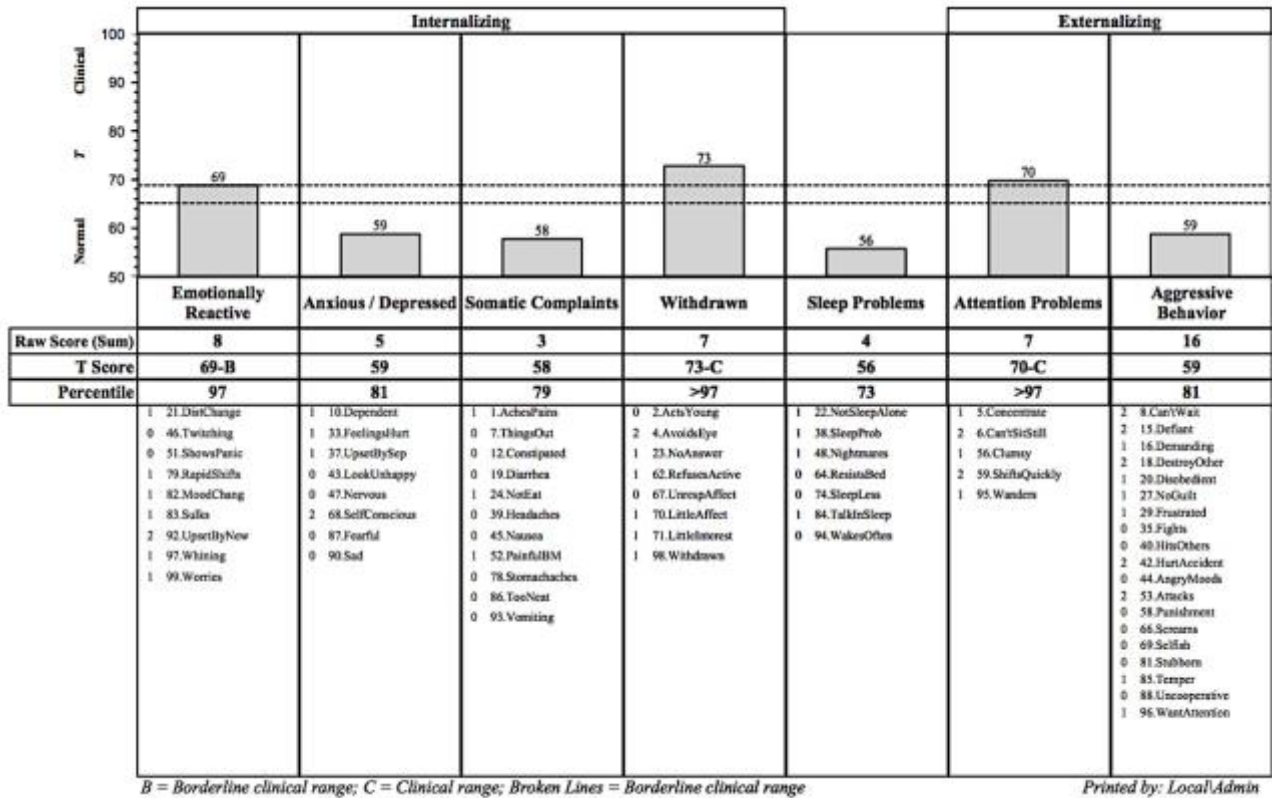
I. Born Early	No	V. Delayed Speech in family	No
II. Birth Weight	3	VI. Worried about development	No
III. Ear Infection	0-2	VII. Says words spontaneously	Yes - Please
IV. Non-English spoken	No	VIII. Combines Words	No

Average Length Of Phrases: 0

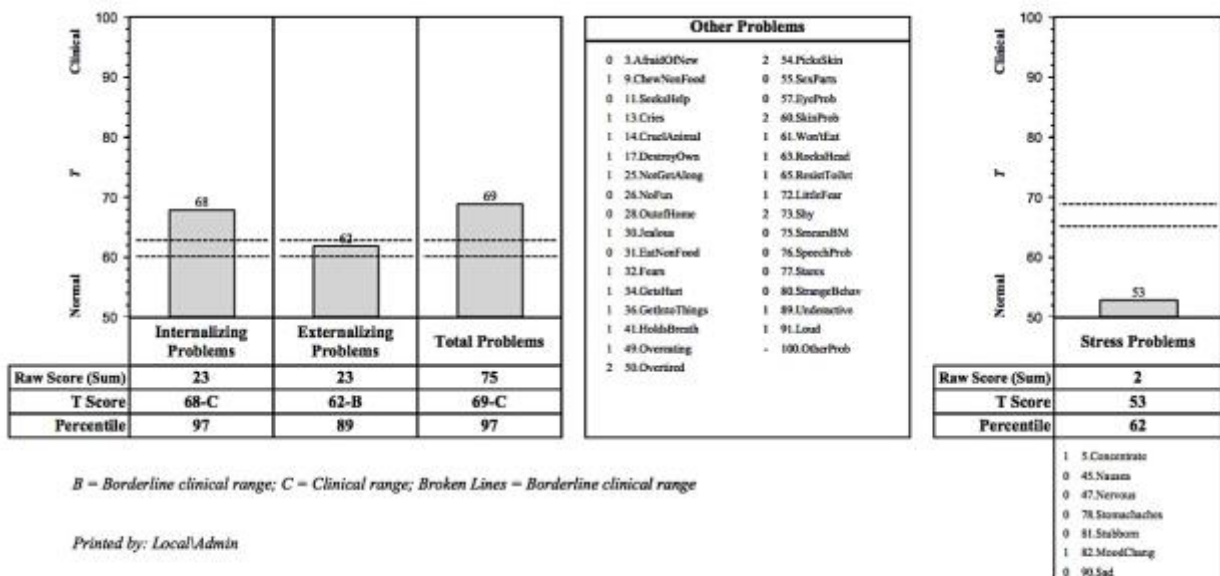
Vocabulary Score: 11



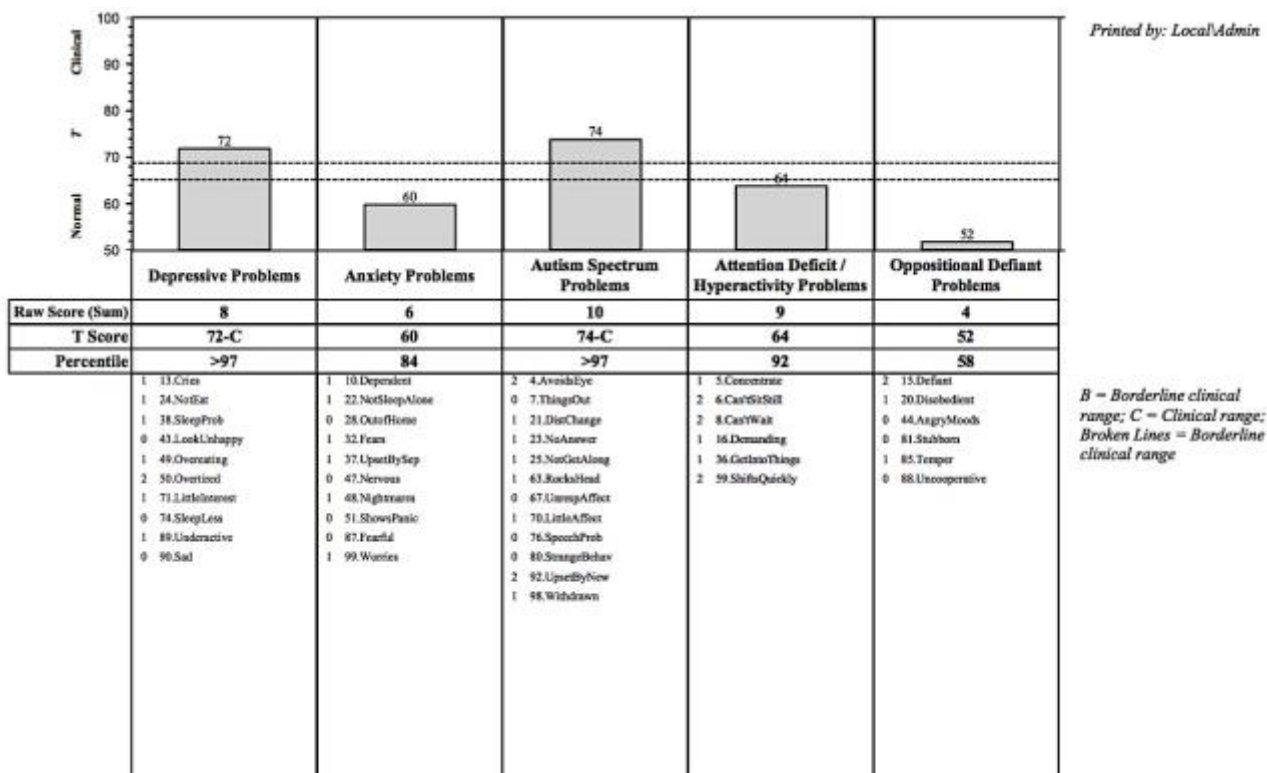
CBCL/1.5-5 – Syndrome Scale Scores



CBCL/1.5-5 – Internalizing, Externalizing, Total Problems, Stress Problems, and Other Problems



CBCL/1.5-5 – DSM – Oriented Scales



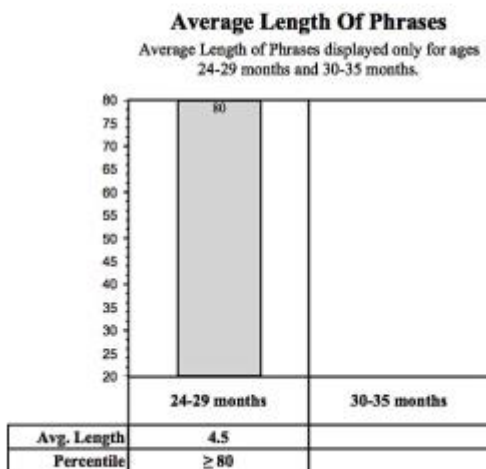
CBCL/1.5-5 – Language Development Survey for Ages 18-35 Months

Printed by: LocalAdmin

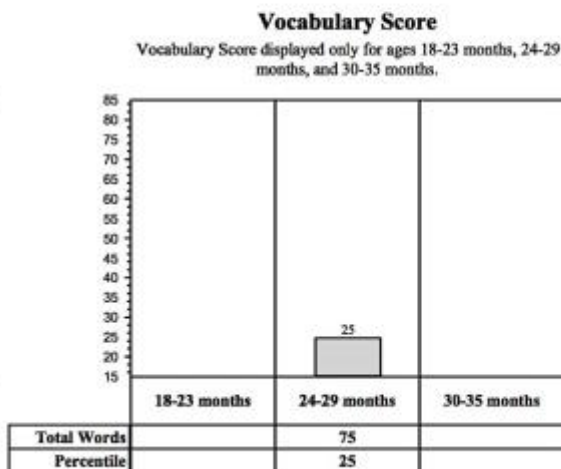
I. Born Early	Yes	V. Delayed Speech in family	No
II. Birth Weight	1	VI. Worried about development	No
III. Ear Infection	0-2	VII. Says words spontaneously	Yes - Please
IV. Non-English spoken	No	VIII. Combines Words	Yes

Average Length Of Phrases: 4.5

Vocabulary Score: 75



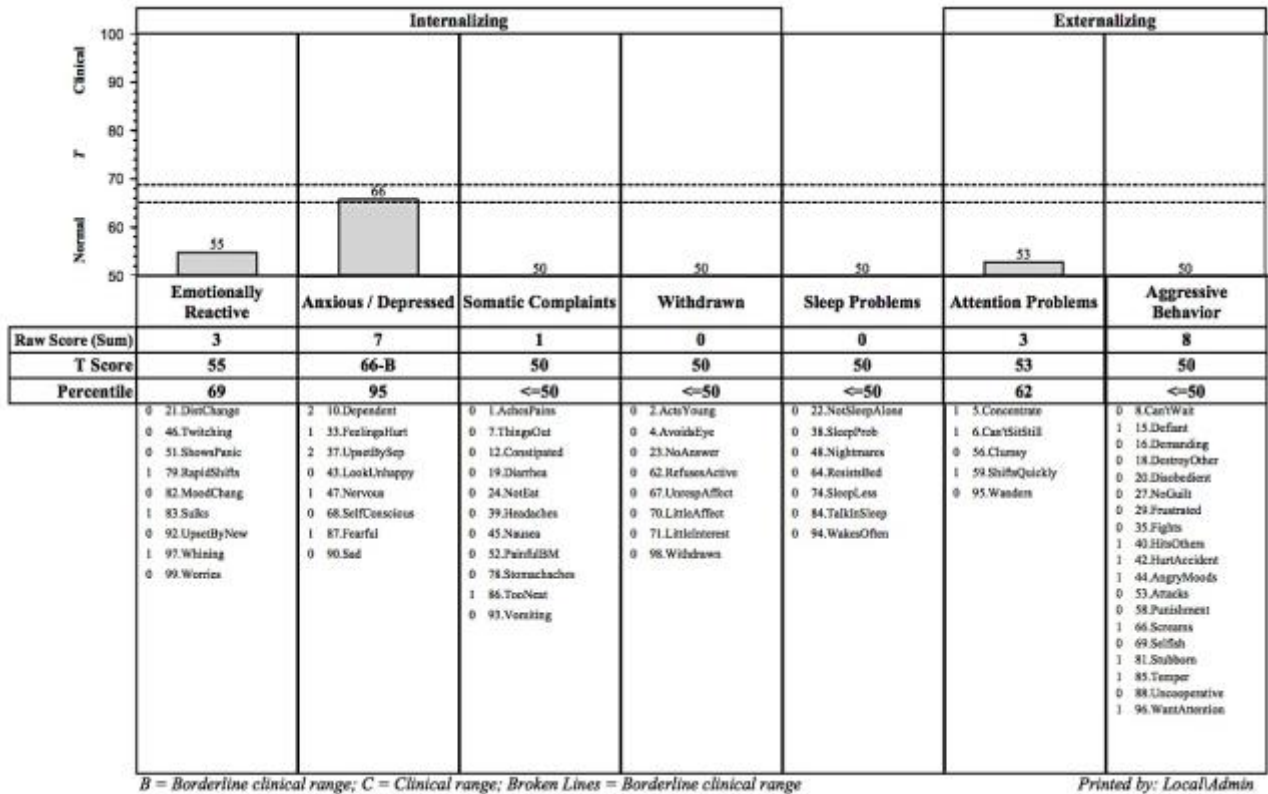
Scores <= 20th percentile suggest delayed phrase development



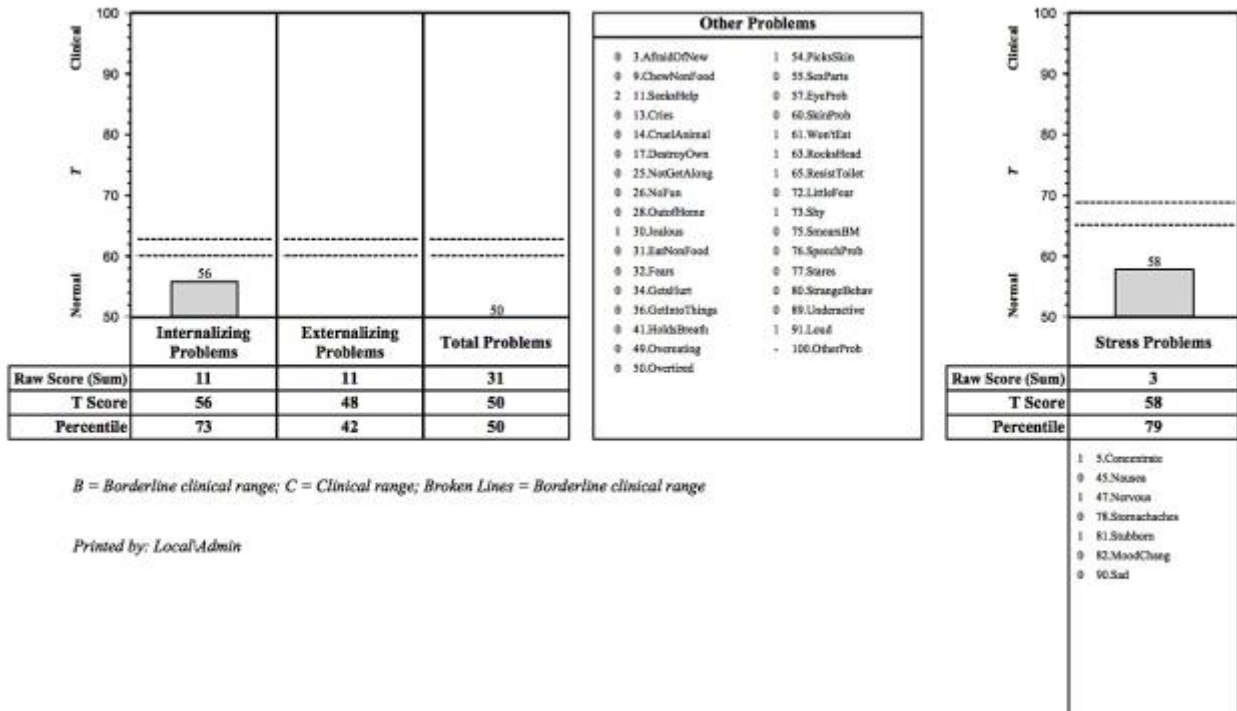
Scores <= 15th percentile suggest delayed phrase development

► Leonardo

CBCL/1.5-5 – Syndrome Scale Scores

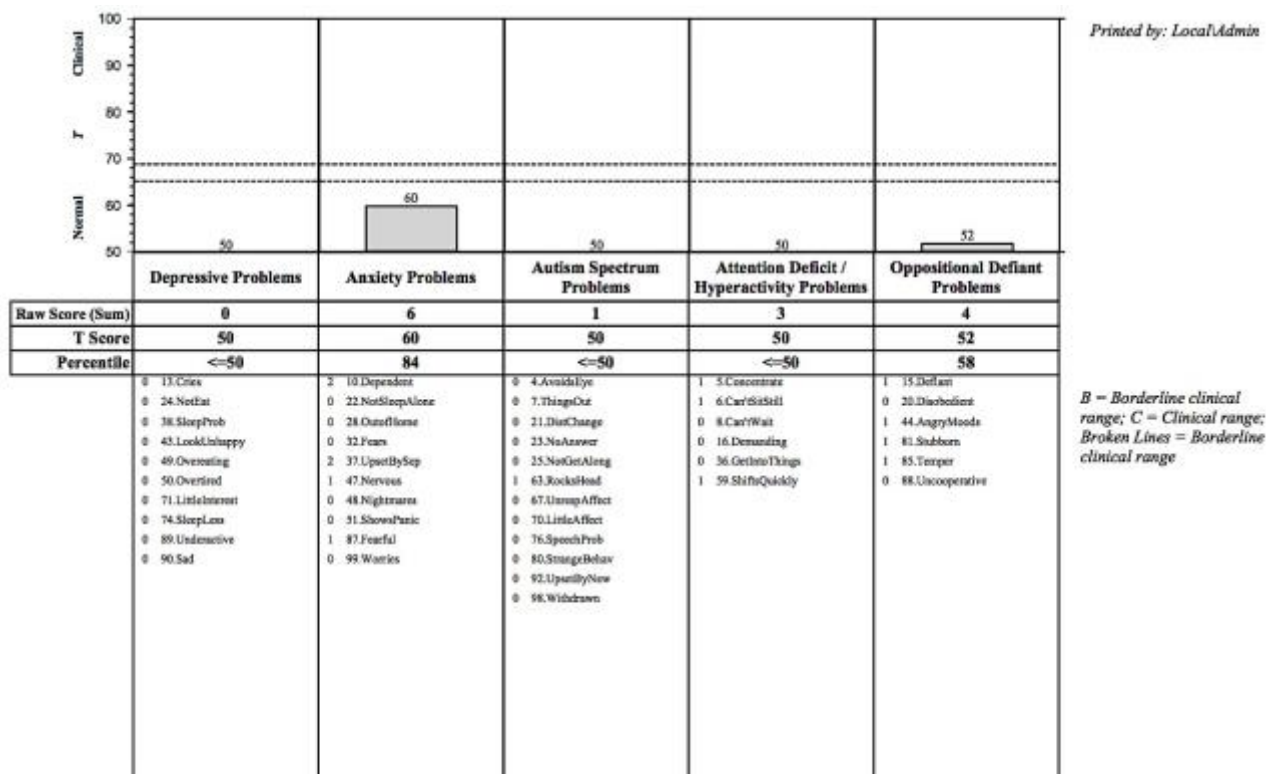


CBCL/1.5-5 – Internalizing, Externalizing, Total Problems, Stress Problems, and Other Problems



ISSSP

CBCL/1.5-5 – DSM – Oriented Scales



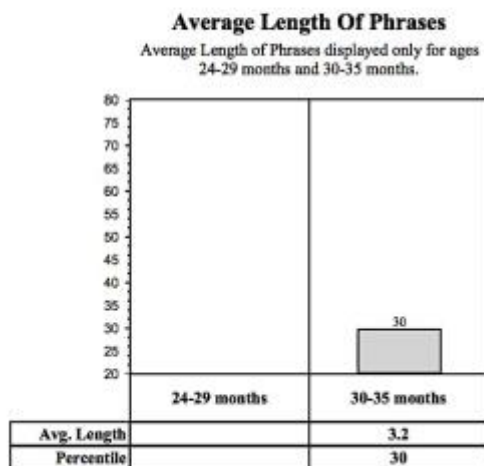
CBCL/1.5-5 – Language Development Survey for Ages 18-35 Months

Printed by: LocalAdmin

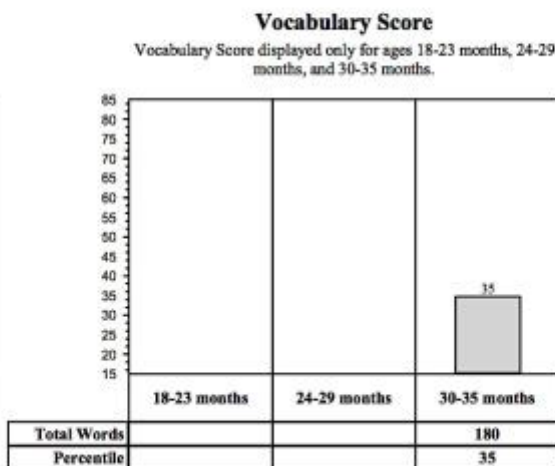
I. Born Early	No	V. Delayed Speech in family	No
II. Birth Weight	4	VI. Worried about development	No
III. Ear Infection	0-2	VII. Says words spontaneously	No - Skip
IV. Non-English spoken	No	VIII. Combines Words	Yes

Average Length Of Phrases: 3.2

Vocabulary Score: 180



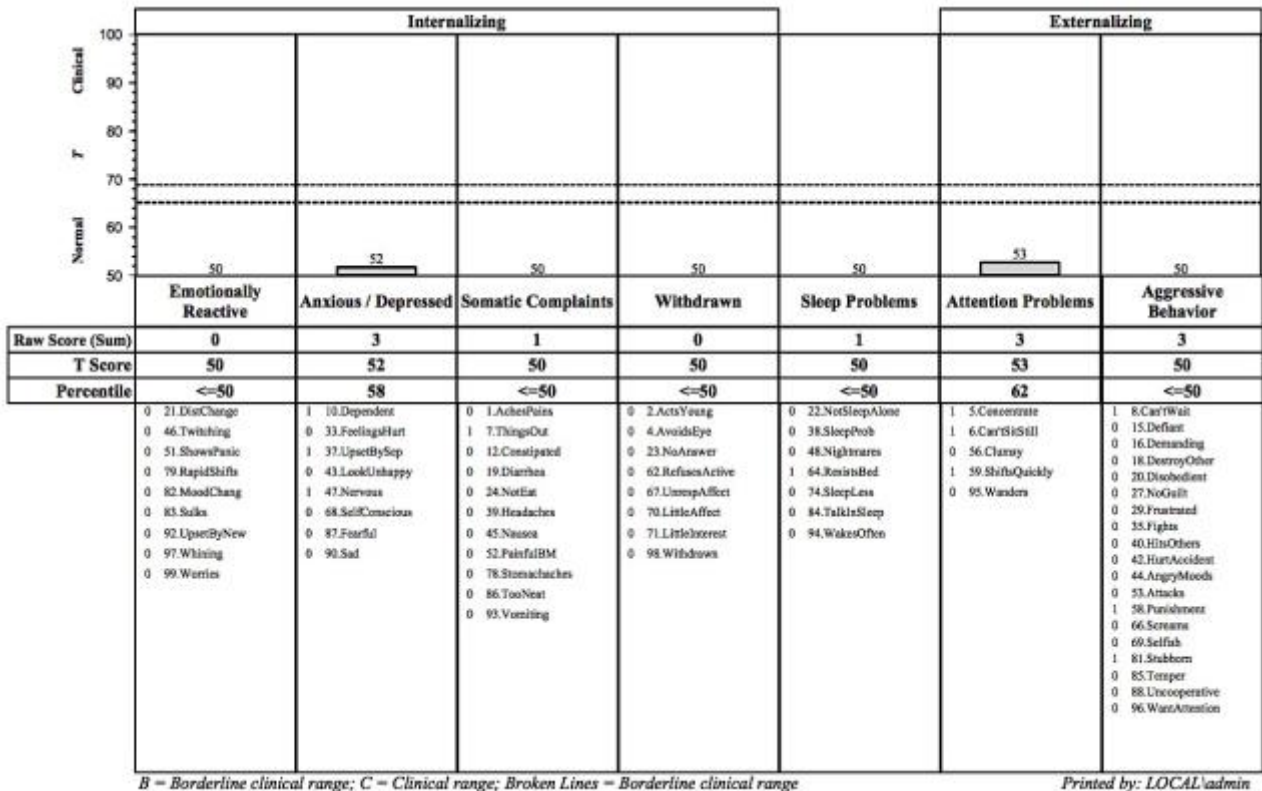
Scores <= 20th percentile suggest delayed phrase development



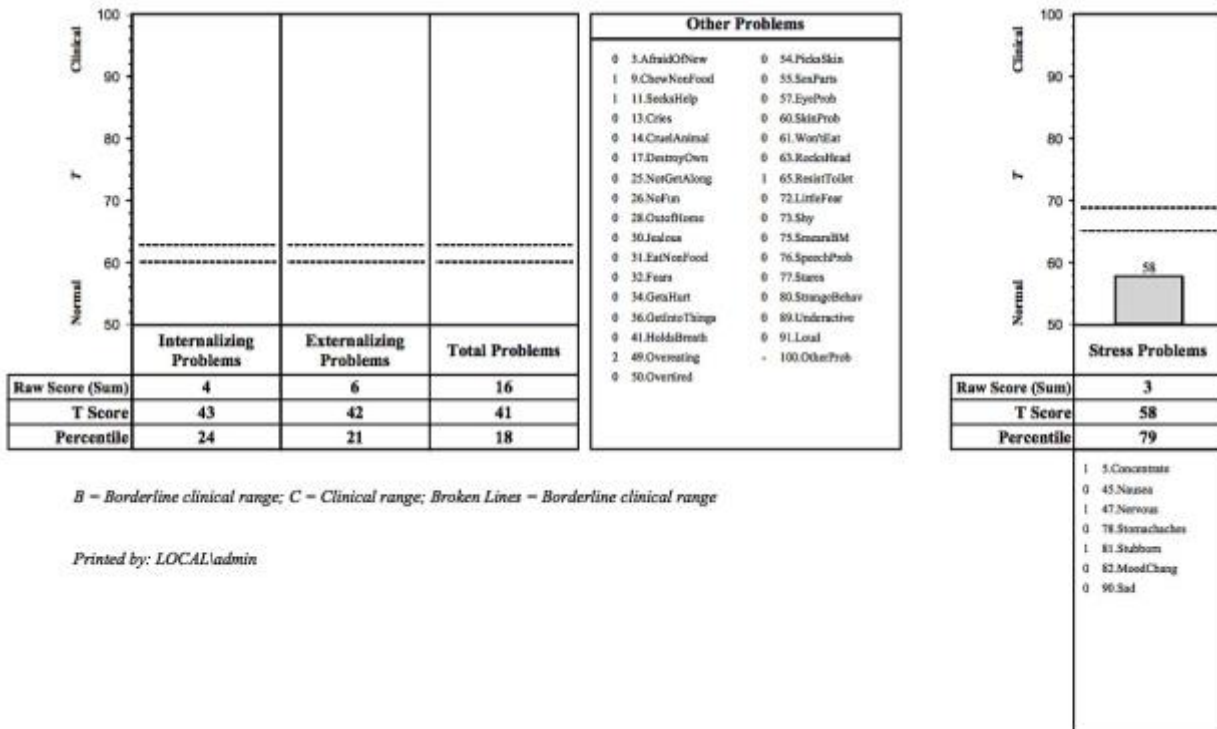
Scores <= 15th percentile suggest delayed phrase development

► Riassa

CBCL/1.5-5 – Syndrome Scale Scores

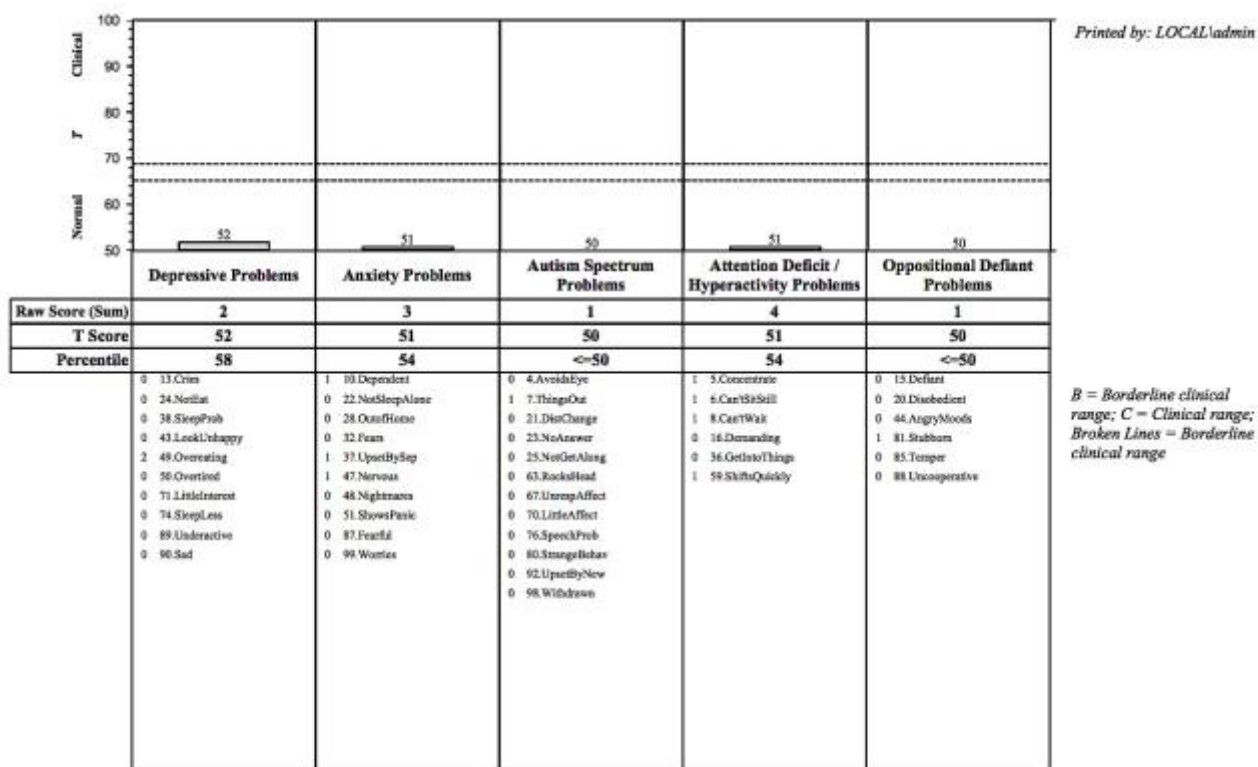


CBCL/1.5-5 – Internalizing, Externalizing, Total Problems, Stress Problems, and Other Problems



ISSSP

CBCL/1.5-5 – DSM – Oriented Scales



CBCL/1.5-5 – Language Development Survey for Ages 18-35 Months

Printed by: LOCAL\admin

I. Born Early	Yes	V. Delayed Speech in family	No
II. Birth Weight	2	VI. Worried about development	No
III. Ear Infection	3-5	VII. Says words spontaneously	No - Skip
IV. Non-English spoken	No	VIII. Combines Words	Yes

Average Length Of Phrases: 2.4

Vocabulary Score: 210

